

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

in Suportes para aulas de artes
continentes e ilhas em papel A4

Valdemar Schultz



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valdemar Schultz

inSuportes para aulas de artes:
continentes e ilhas em papel A4

Porto Alegre

2011

Valdemar Schultz

inSuportes para aulas de artes:
continentes e ilhas em papel A4

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração *Paixões da diferença: liberação de humores artísticos*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan

Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Schultz, Valdemar
inSuportes para aulas de artes: continentes e
ilhas em papel A4 / Valdemar Schultz. -- 2011.
105 f.

Orientadora: Paola Basso Menna Barreto Gomes
Zordan.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Aulas de artes. 2. \inSuporte\". 3. Imagem.
4. Potência. 5. Criação. I. Zordan, Paola Basso Menna
Barreto Gomes, orient. II. Título.

Valdemar Schultz

inSuportes para aulas de artes: *continentes e ilhas em papel A4*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, área de concentração *Paixões da diferença: liberação de humores artísticos*, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sandra Mara Corazza
PPGEDU - UFRGS



Prof.^a Dr. Gabriel Sausen Feil
Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja



Prof.^a Dr. Marcos Villela Pereira
Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, 14 de outubro de 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Paola, por sua amizade, incentivo e dedicação magistral, a Beatriz, por seu carinho e apoio intenso em todo esse percurso, aos meus filhos, Rafael e Lucas, pela imensa compreensão e estímulo, aos meus colegas da Matilha, ora próximos, ora dispersos, pelas debandadas e preciosas trocas, aos meus amigos e amigas, por lidarem tão bem com meus momentos de solidão e serem tão bondosos, aos meus colegas professores, equipe pedagógica e direção das escolas em que lecionei nesse percurso e ainda leciono, pela solidariedade e pela flexibilidade na negociação das minhas disponibilidades, aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, por sua dedicação no suporte necessário aos seus alunos e por manter o curso como referência no campo de educação.

RESUMO

Esta dissertação articula conceitos do campo da filosofia, da arte e da educação junto às múltiplas formas de expressão da arte, afirmando as experimentações e as intensidades de autores como Nietzsche, Deleuze, Guattari e de outros estudos do pensamento da Diferença. A disposição gráfica “inSuportes” indica a impossibilidade de fundamentar os movimentos no campo da arte e do ensino da arte. A heterogeneidade das formas de expressão artística não possibilita criar uma determinada ordem nem propor uma classificação. Ao afirmar os *affectos* da arte no fazer e no pensar a arte e o ensino da arte, a presente pesquisa tem por intenção contribuir para uma maior abertura do conceito de criação no meio escolar. Diferentes práticas se sobrepõem, justapõem e coexistem, mas cada uma delas opera em sua singularidade. A multiplicidade das manifestações não permite que se extraia uma significação particular, mas possibilita afirmar a singularidade da arte para pensar o mundo com múltiplas possibilidades de vida. O pensamento da diferença e do múltiplo abre um frágil espaço para respostas possíveis a problemas colocados num determinado horizonte de eventos. A escrita e as imagens que compõem esse ensaio pretendem mostrar a potência da arte e a conexão entre o desejo e a criação em aulas de artes. Dessa forma, na vastidão dos continentes, nos limites das ilhas, na superfície do papel A4, em muros e paredes, em suportes de todos os tipos e na variedade dos papéis desempenhados por um professor, a força que move a arte vem a ser sempre a mesma: a criação.

Palavras-chave: **Aulas de artes. “inSuporte”. Imagem. Potência. Papel. Criação.**

SCHULTZ, Valdemar. inSuportes para aulas de artes: continentes e ilhas em papel A4 - Porto Alegre, 2011. 102 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

ABSTRACT

This dissertation combines concepts from the field of philosophy, art and education with the many forms of artistic expression, affirming the experiments and intensities of authors as Nietzsche, Deleuze, Guattari as well as others studies of the concept of Difference. The graphic layout "unSupport" indicates the inability to substantiate the movements in art and art education. The heterogeneity forms of artistic expression do not intend to create a determinate order and to propose a classification. While affirming the affects of art at doing and thinking about art and art education, this research aims to contribute to a more open concept of creation in schools. Different practices overlap, juxtapose and coexist, but each one operates in its singularities. The multiplicity of events does not allow extracting a particular meaning, but it turns possible to assert singularities of art in order to think the world with multiple possibilities of life. The thought of difference and multiple opens a fragile space for possible answers to problems placed in a particular event horizon. The writing and the images that compose this essay aims to show the potency of art and the connection between desire and creation in arts classes. In this way, in the vastness of the continent, in the limits of an island, on the surface of an A4 paper, on the walls, in all media types and on the variety of the roles of a teacher, the force that moves the art is always the same: creation.

Keywords: Arts classes. "unSupport". Image. Power. Paper. Creation.

SCHULTZ, Valdemar. inSuportes para aulas de artes: continentes e ilhas em papel A4 - Porto Alere, 2011. 102 f. + Anexos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

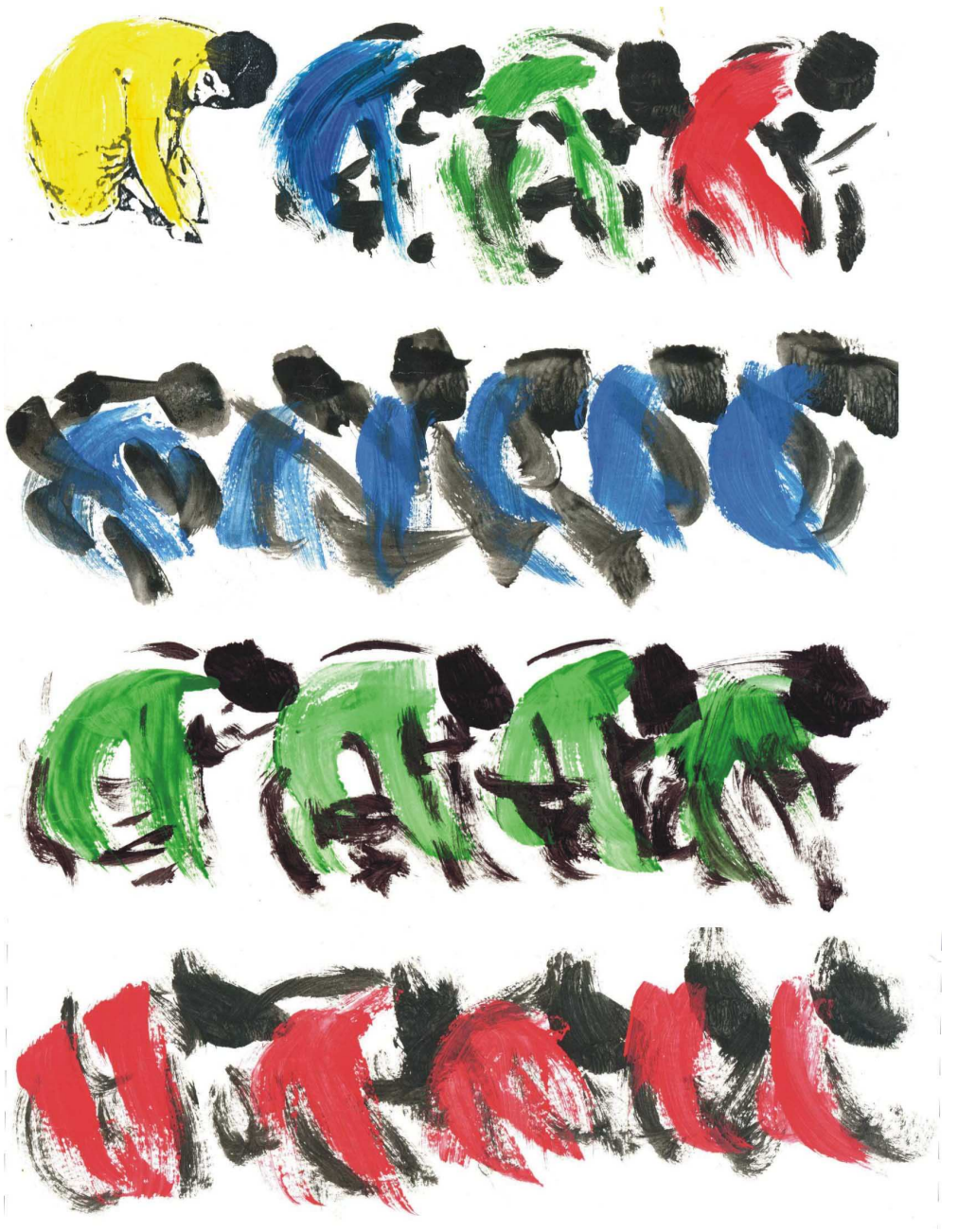
OBRAS ESCOLHIDAS

- Capa:* Exercício pictórico com pigmentos naturais e exploração de texturas sobre papel de desenho, 45,6 x 32,3 cm, realizado na oficina *Vivências criadoras nas práticas pictóricas com uso das tintas naturais*, ministrada pela Profa. Maria Luciana Busato Bueno, da Universidade de Passo Fundo, no 16º Seminário Nacional de Arte e Educação da FUNDARTE, Montenegro/RS, 2002.
- Pág. 08:* Pintura em papel de desenho, 33 x 46 cm, a partir de fotocópia de um detalhe do quadro *Almoço na grama*, 1863, de Edouard Manet, em planejamento de aulas na disciplina de *Prática de Ensino de Educação Artística em Ensino Fundamental* do curso de Licenciatura em Educação Artística, na UFRGS, 2004.
- Pág. 12:* Monotipia em papel para desenho, 29 x 24,5 cm (papel: 43,5 x 32,5 cm), realizada na disciplina de graduação *Introdução à Gravura*, com a Profa. Maria Lúcia Cattani, na UFRGS, 2002.
- Pág. 19:* Linoleogravura em papel manteiga, 10 x 18 cm (papel: 15,5 x 23,5 cm), realizada na disciplina de graduação *Introdução à Gravura*, com a Profa. Maria Lúcia Cattani, na UFRGS, 2002.
- Pág. 25:* Monotipia em papel para desenho, 29 x 24,5 cm (papel: 47,8 x 32,7 cm), realizada na disciplina de graduação *Introdução à Gravura*, com a Profa. Maria Lúcia Cattani, na UFRGS, 2002.
- Pág. 34:* Linoleogravura em papel manteiga, 9,5 x 17,2 cm (papel: 19,2 x 24,5 cm), realizada na disciplina de graduação *Introdução à Gravura*, com a Profa. Maria Lúcia Cattani, na UFRGS, 2002.
- Pág. 40:* Monotipia em papel para desenho, 20,5 x 35,5 cm (papel: 32,5 x 47,5 cm), realizada na disciplina de graduação *Introdução à Gravura*, com a Profa. Maria Lúcia Cattani, na UFRGS, 2002.

- Pág. 46:* Monotipia em papel para desenho, 24,8 x 29,5 cm (papel: 47,5 x 32,5 cm), realizada na disciplina de graduação *Introdução à Gravura*, com a Profa. Maria Lúcia Cattani, na UFRGS, 2002.
- Pág. 52:* Xilogravura em papel manteiga, 43,5 x 19 cm (papel: 45 x 30 cm), realizada na disciplina de graduação *Xilogravura I*, com o Prof. Hélio Ferverza, na UFRGS, 2002.
- Pág. 56:* Papel reciclado com textura de serragem e uma gota de tinta nanquim, 20 x 18 cm, 2010.
- Pág. 60:* Fotografia a partir do experimento de pedra (fóssil de madeira do município de São Pedro do Sul/RS) envolta em papel sulfite A3, 2010.
- Pág. 65:* Frotagem, colagem de papéis, e lápis pastel em papel para desenho, 44 x 32 cm, realizado na disciplina de graduação *Expressão Gráfica I*, com a Profa. Rosana Krug, na Feevale, 1998.
- Pág. 70:* “Retângulo Áureo” realizado com colagem de papel de fibras naturais e reciclado com diferentes texturas em papel de desenho, 28,5 x 19 cm (papel: 40,5 x 32,5 cm), 2010.
- Pág. 74:* Manipulação digital de duas imagens: lápis aquarela sobre papel sulfite A4 e desenho com nanquim (21,3 x 31,3 cm), atividade de desenho de sombras de árvores com alunos de 5ª. série do Ensino Fundamental, em escola da rede municipal de Sapucaia do Sul/RS, 2007.
- Pág. 80:* Monotipia em papel para desenho, 29 x 24,5 cm (papel: 45 x 32,5 cm), realizada na disciplina de graduação *Introdução à Gravura*, com a Profa. Maria Lúcia Cattani, na UFRGS, 2002.
- Pág. 86:* Papel reciclado com casca de cebola e grama e a inscrição “Sem Título”, 27,5 x 18 cm, 2010.
- Pág. 90:* Xilogravura em papel manteiga, 47 x 35 cm, realizada na disciplina de graduação *Xilogravura I*, com o Prof. Hélio Ferverza, na UFRGS, em 2002.

SUMÁRIO

| | | |
|--------|---|-------------|
| | partes de mim | [10] |
| i - | disparos - planos de composição | [14] |
| ii - | papel revigorado - disseminação de humores | [21] |
| iii- | leituras e releituras - estender conceitos | [27] |
| iv - | figurA - potenciar os clichês | [36] |
| v - | potenciArte - a criação artística | [42] |
| vi - | imagemArte - imagem do pensamento | [48] |
| vii - | continentes - variação de conceitos | [54] |
| viii- | ilhas - reencontro com mitologias | [58] |
| ix - | invólucro -dos suportes | [62] |
| x - | papelar - matérias e experimentações | [67] |
| | xi - formA4 - molduras | [72] |
| | xii - happypaper - frágeis intervenções | [76] |
| xiii - | professor de papel - embate diário | [82] |
| | xiv - secreção - o iNominável | [88] |
| | o papel dessa dissertação | [92] |
| | REFERÊNCIAS | [96] |
| | ANEXOS | [104] |



partes de mim

*quando o coração se me amargou,
tentava adaptar o mundo a mim,
e as entranhas se me comoveram,
muitas coisas me traziam perturbações digestivas,
eu estava embrutecido e ignorante;
meus desejos se tornaram viscerais,
era como um irracional à tua presença.¹
as partes do meu corpo eram atravessadas por diferentes sentimentos,
alguns para me excitar,
outros para secretar,
parte de mim era pensamento,
outra parte, instinto,
meu desejo era viver o prazer,
ainda que à deriva,
à espreita das surpresas,
vindas de partes desconexas,*

¹ Das sete linhas iniciais deste texto, a primeira, a terceira, a quinta e a sétima são citações do Salmo 73.21-22.

*surgidas ao acaso, como num anagrama,
a cada movimento, um ritmo diferente,
produzindo efeitos de prazer e desprazer,
sem poder dizer se virá a ser útil, bom ou ruim,
o que se expressa afirma a forma de uma matéria,
provoca disparos para além da crítica,
fugindo do bom senso e evitando julgar,
esquiva-se da tutela da moral,
mesmo que, de todo, desse jugo não se possa livrar,
importa ganhar velocidade e alargar o horizonte,
expande-se planos para o pensamento estendendo superfícies.
como forasteiro que atravessa territórios desconhecidos,
é preciso fazer paradas, o tempo suficiente para uma nova aprendizagem,
melhor dormir na relva, pois as tendas lembram moradas,
raízes de uma inevitável imobilidade.
atravessa-se uma paisagem senão pelas encostas das montanhas
nas fendas, vislumbra-se algo novo,
entre encontros e desencontros de partes conexas e desconexas,
nas nuances de imagens e palavras,*

*cria-se um plano para o pensamento,
livre das certezas e garantias de outros tempos,
expressa-se e afirma-se a vida como acontecimento,
em vez de cópias e modelos, o falso,
no lugar de significações, secreções,
a cada passo, um novo procedimento,
um disparo para experimentar uma nova disjunção,
o prazer de afirmar a multiplicidade na arte,
que se expressa na matéria,
transpondo limites,
brincando com as convenções,
fazendo dos sobressaltos um desejo,
rindo da própria irracionalidade,
criando um jogo,
estabelecendo pontos de contágio,
experimentos íntensos,
novas matérias de sensação.*



Aug. 2002, I H SCHULTZ

O querer liberta, pois querer é criar: assim ensino eu.

E somente a criar deveis aprender!

(NIETZSCHE, 2005b, p. 246)

i – disparos – planos de composição

Com algumas variações de formatação, essa dissertação recolhe alguns pensamentos, imagens e movimentos de aulas de artes e pesquisa em filosofia e arte, que são apresentados impressos em folhas de papel A4, condição aceita para a catalogação. O enunciado do título, *inSuportes para aulas de artes*, mostra a impossibilidade de fundamentar uma prática para aulas de artes e uma teoria para o campo da arte, ou um discurso sobre a educação. Na fragilidade do papel A4, que também é, ao mesmo tempo, potente pelo uso que dele se fez nas mais diversas culturas desde sua invenção, esse trabalho dispõe de acontecimentos de aulas de artes, de pensamentos dos autores lidos e de imagens produzidas ao longo da vida de um professor. Diante da impossibilidade de se sustentar um campo de referência tanto para os movimentos da arte quanto para o ensino da arte, evitando idealizações pautadas pelo pensamento da representação, essa pesquisa tem a intenção de afirmar a multiplicidade das formas de expressão na arte, na filosofia e na educação, articulando a conexão entre o desejo e a criação, na terminologia usada por Deleuze e Guattari (1997a),² com os *afectos* e os *perceptos* presentes em aulas de artes.

² Os termos *afecto* e *percepto* são empregados com a grafia “c” por Deleuze e Guattari (1997a, p. 216) como conceitos que expressam o que conserva as sensações de uma obra de arte, ou matéria.

Semelhante a um homem primitivo, que reage à menor vibração e movimento (NIETZSCHE, 2005c, p. 119), está-se à espreita de algo que possa provocar um disparo³. Nietzsche, Deleuze, Guattari, Bergson, Barthes e Tournier, e outros autores provocam vários disparos e forças com as suas criações. Cada autor coloca em movimento uma pluralidade deles. Desse modo, essa pesquisa articula conceitos dos planos da arte e da educação com a Filosofia da Diferença. Interessa não só as experimentações e as intensidades dos autores pesquisados, como a multiplicidade de formas de expressão da arte e das práticas de sala de aula no ensino da arte.

As partes da dissertação funcionam como ponto de parada para dar conta de uma aprendizagem. Nenhuma dessas partes, quatorze ao total, tem a intenção de aprofundar um tema. Pode-se realizar uma determinada tarefa ocupando um território, mas como um animal que tudo estranha, segundo os signos que percebe e emite, algo impulsiona a ir adiante. Uma inquietação qualquer é suficiente para provocar novas linhas de disparo. Se há uma direção que se possa manter, é o movimento de afastamento do que já foi convencionado. Mal se chegou a conhecer uma determinada matéria, um território, um novo disparo lança o pensamento para o desconhecido. “E, a ocupação de um território novo vem a ser sempre algo provisório, pois ele vale pelo esforço que se faz para sair dele” (DELEUZE; PARNET, 2005).⁴ A escrita que resulta desse processo demonstra os movimentos percorridos, conduz à transgressão das próprias linhas de disparo e cria novas paisagens para se pensar a arte.

³ O termo “disparo” é usado no mesmo sentido que Paola Zordan (2005) emprega em seu artigo *Arte com Nietzsche e Deleuze*, conforme segue: “Como o disparo dos devires de Zaratustra, a arte se dá no ponto intermediário entre o louco palhaço e o cadáver do equilibrista, afirmando o simulacro, a potência do falso que toda paisagem envolve.” (ZORDAN, 2005, p. 267). Nesse sentido, um disparo vem a ser o impulso, a força motriz, ou a razão que mobiliza os sentidos iniciais da criação para a pesquisa. A autora desenvolve o termo como conceito em recente artigo, *Disparos e excesso de arquivos*, apresentado no 20º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), Rio de Janeiro, 26 set. - 1º out. 2011.

⁴ Gilles Deleuze em entrevista concedida a Claire Parnet, em 1988, sob o termo *A de Animal* (DELEUZE; PARNET, 2005).

Na tentativa de escapar da instituição de novas “verdades”, as matérias pesquisadas são apresentadas de modo ensaístico. O principal efeito desse procedimento é o movimento de afastamento de uma longa tradição de nossa civilização literária, a qual, segundo uma “crítica” nietzschiana, tudo faz: mostrar para nomear, repetir para significar, figurar para dizer, ler para interpretar. Não há nada a contemplar nem a interpretar (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 15). Em vez de assegurar verdades, este texto ensaia e experimenta arranjos argumentativos para potencializar acontecimentos de aulas de artes na vida de um professor de arte. Há algo de oportunista nas escolhas que se faz. O desencadeamento da pesquisa é resultado mais de um ato intuitivo que racional. Ao sobrevoar as paisagens, já não se pode mais distinguir bem ao certo os contágios que impulsionaram a criação. O que se expressa vem a ser resultado de várias mãos, ainda que desarticuladas entre si, num desencontro contínuo. Nas disjunções dos pensamentos se cria, ativado a partir de uma multiplicidade de campos de disparada. Os pensamentos traçados pretendem ser uma tentativa de responder o problema de um disparo e a força com que seus elementos incidem num território.

Certamente vários pontos de disparo, para o estudo dos autores lidos, partiram da prática cotidiana em sala de aula com turmas do ensino fundamental e médio, tanto em escola pública quanto da rede particular de ensino. Mas não houve o propósito de se empreender uma pesquisa quantitativa e analítica para fazer um “salto” qualitativo. Não se trata de produzir princípios a serem seguidos, nem de fazer história. A escrita e as imagens que compõem essa pesquisa têm por intenção afirmar a potência da arte e a conexão entre o desejo e a criação. Essa escrita e composição visual se engendram no plano da imanência para afirmar a vontade de arte. As leituras feitas, as imagens e os textos que integram a dissertação e as experiências que fizeram disparar cada parte desse corpo são tomados, em qualidade e potência, como procedimentos para uma composição. Sim, “composição, composição, eis a

única definição de arte” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 247). Este princípio se estende sobre a superfície destas *cem mil* folhas A4.

Ainda que duas ou três imagens tenham sido produzidas sob motivação da escrita e parte dela tenha sido disparada por imagens resgatadas de produção anteriores, e mesmo que seja inevitável que um enunciado se evidencie no jogo entre as imagens e a escrita, escreve-se por disjunção, negando a equivalência entre semelhança e afirmação. Não há, nesse sentido, uma subordinação entre texto e imagem. Nem o texto é regrado pela imagem nem a imagem se faz depender do texto. As imagens não são o prolongamento da escrita, antes, o pensamento em movimento. Portanto, elas não ilustram e nada representam.

As composições dispostas sobre estas folhas A4 não possibilitam que se extraia uma significação particular, mas, conforme um pensamento muito caro para Nietzsche, permitem afirmar a singularidade da arte para pensar o mundo como potência de vida. Nessa acepção, o ato de criar vem a ser uma tentativa de se livrar de uma imagem abstrata do pensamento. Cada obra expressa a materialização de um pensamento, embora este não se esgote em uma única experiência. Na perspectiva de Deleuze e Guattari, a arte não se limita a uma consciência individual, mas expressa *affectos* e *perceptos* de devires não humanos do homem e da natureza (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 220). O ponto de disparo da arte já não vem a ser mais exclusividade humana, mas matéria que produz sensações e que tem uma determinada duração. Como ato na matéria, a arte compõe paisagens para o pensamento e abre espaço para a experiência estética⁵. A permanência de uma obra se dá pela sua capacidade de criar diferença. Ao produzir uma diferença, afirma a singularidade de cada suporte. A tentativa de fazer valer o novo, a pura afirmação da

⁵ Ariano Suassuna, em *Iniciação à estética* (2005), discute as relações que a disciplina Estética estabelece nas mais diversas correntes filosóficas e demais áreas de conhecimento, como Arte, Sociologia, História e Psicologia. Citando a tese de Wilhelm Worringer, *Abstração e Natureza*, Suassuna relativiza a concepção psicológica da “experiência estética” ao afirmar que “a projeção de nossa consciência, de nossa vida interior, nas coisas da Natureza e dos objetos da Arte, não é a única base de toda experiência estética, é apenas um dos seus dois pólos. Existe outro, tão importante quanto este e cuja essência é, mesmo, contrária a ele: é o *desejo de abstração*.” (op cit., p. 379).

novidade, vale pelo esforço em querer abolir o mundo das essências e das aparências (DELEUZE, 1974, p. 259), de propósito, dominantes no ensino das artes.

Esta pesquisa não propõe um método sistemático, mas a correlação entre o ato de pensar e a criação⁶ é indicada como um caminho possível. Na resistência a uma cultura universalista e de visão totalizadora, algumas concepções e práticas do ensino de artes predominantes no país são problematizadas. Na impossibilidade de circundar um objeto de pesquisa, afirma-se a singularidade e a multiplicidade presentes nas aprendizagens disparadas na vida de professor em sala de aula. Mesmo imerso em uma determinada experiência, é impossível abarcar o todo. Assim como a vastidão dos oceanos e continentes torna a sua natureza extremamente complexa, não podendo ser reduzidos a uma generalização, suscita-se a capacidade ilimitada da produção de sentidos na arte. Do mesmo modo, uma ilha, por menor que seja, reterá sempre um mistério que paira sobre a sua superfície.

O papel do professor em uma sala de aula, bem como o papel de uma aula vem a ser possível na medida em que não se faz depender de um discurso educacional. Como Gustave Flaubert (1993, p. 53), que pretendeu escrever um livro sobre nada, sem amarra exterior, sustentada apenas pela força interna de seu estilo, a criação não se limita a uma pré-concepção nem se faz depender de um limite exterior. Se algum caminho pode ser indicado, esse poderia ser intitulado de “método do disparo”. Em vez de analisar a sala de aula, trata-se de estar sensível aos acontecimentos de uma aula, aos movimentos dos alunos e aos seus signos. Segundo Deleuze, em *Proust e os signos* (2003): “alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença”. (2003, p. 4).

⁶ “Pensamento é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 73).

O papel é o suporte dos trabalhos e também sua matéria de expressão. O papel A4 é um dos disparos iniciais dessa escrita. Surgiu a partir das falas entre um professor da rede municipal e uma professora do Estado: “só temos folhas A4.” “E nós, que nem papel pra desenhar temos”. Ao mesmo tempo, ainda que ilimitada, a criação acontece sob as circunstâncias de determinadas escolhas. Dessa forma, na vastidão dos continentes, nos limites das ilhas, na superfície dos papéis de todos os tipos e tamanhos, nos muros da cidade, em monitores eletrônicos de todos os tipos e funções, a força que move a arte, que afecta a filosofia, a ciência e também a educação, vem a ser: a criação.



Até uma criança, encontra, aqui, motivos para rir.

(NIETZSCHE, 2005b, p. 343)

ii – papel revigorado – disseminação de humores

Em nome do bem humano, já foram cometidos todo o tipo de horrores⁷. Perguntas disparam o pensamento sem que se possa, necessariamente, respondê-las: Pode o espírito livre ser ensinado a jovens? De que modo o prazer da ficção, da embriaguez e do êxtase pode ser conteúdo de uma aula sem que a escola caia numa posição de suspeita ou desprezo? O que é preciso para abandonar a crença na educação do milagre? Como o caos poderia ser mais

fecundo que a ordem? Como o humor potencializaria as aulas de artes?

Conforme Nietzsche, em *Humano, demasiado humano*, nunca mais se viveu tão afirmativamente a vida e, ao mesmo tempo, tão tiranamente como entre os antigos gregos dos séculos VI e V a.C. (NIETZSCHE, 2005c, p. 163-166). Após dois milênios e meio distantes do alvorecer da cultura ocidental, nem mesmo a aurora de um dia pode ser contemplada na sua graciosidade sem que se tenha a impressão de que aquele momento já fora previsto. Ao se estabelecer uma ordem para o universo, forjou-se a crença de que

⁷ Peter Sloterdijk (2000, p. 31) discute a carta de Heidegger, de 1946, que mostra como o humanismo elevou a subjetividade humana, tornando-se, em nome do bem, uma escola de domesticação humana.

tudo pode ser pretensiosamente mensurado e controlado. Até mesmo o movimento dos astros foi ordenado de acordo com as disposições do pensamento humano. Ainda que, em constante temor do acaso, houve um tempo em que se vivia a singularidade dos acontecimentos. Nos primórdios da humanidade, por se sentir constantemente ameaçado, o homem vivia em um estado permanente de tensão. Diante de uma situação que não apresentava perigo, sobrevinha-lhe o riso, a alegria. Aprendendo com suas experiências, o conhecimento se tornou o modo como o ser humano diminuiu seu temor diante da natureza imprevisível. Tendo ordenado as forças da natureza, criou mais espaço para a alegria, mas também engessou os acontecimentos individuados. Qualquer desordem foi colocada sob suspeita por significar o retorno ao mundo caótico e inesperado. Apesar de todas as tentativas de ordenamento do mundo, ecos de resistência aspiram pelo retorno ao caos em um estado de coisas que não se orientam por coordenadas espaço-temporais, mas que diz respeito aos acontecimentos

puros, “não a essência, ou a coisa” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 33).

O vigor dos antigos gregos encontra alguns traços no aprendizado de adolescentes e jovens. Sua energia e a vitalidade de seus movimentos, não raras vezes, são capazes de “estremecer as bases” da organização escolar. No entanto, a complexidade que a organização escolar desenvolveu, ao longo dos tempos, resultou no estreitamento dos espaços de mudanças. Toda a estrutura de ensino é arquitetada de modo a tornar os jovens reféns de uma cultura pré-formatada. Poucas vezes alcançam a consciência da sua força e pouco espaço encontram para aumentar a sua potência criadora. Mesmo reconhecendo que as gerações novas anseiam por mudanças, que são movidas pelo desejo de criar o novo, em vez de simplesmente assimilar o que a tradição lhes legou, o sistema educacional acaba priorizando suas práticas pelo princípio da repetição de determinados modelos ideais. Educar compreende vincular o indivíduo ao já existente, sabido e tido como natural e imprescindível para a existência. Nessa

perspectiva, pouca mudança se vislumbra. Toda iniciativa em se ter um pensamento próprio, liberto das tradições, é capturado pela máquina burocrática da escola, que se tornou o lugar privilegiado da explicação e dos discursos. Cada discurso cria sua própria referência, a qual, num só tempo, o justifica e sustenta.

Iniciativas em ter um pensamento pautado na arte são vistas como oposição ao conhecimento, uma quimera superficial, tomando-se, neste caso, o emprego de um clichê. O ceticismo abraçado com o racionalismo desacreditou os poetas e desprezou as obras de arte. As palavras perderam sua sonoridade própria. Seus múltiplos sentidos cederam lugar a significações precisas, buscando a profundidade em detrimento das superfícies. Em vez de ter-se extraído leis da natureza, elas lhe foram prescritas. Será preciso enlouquecer o mundo para se tornar um espírito livre. Mudanças precisam ser inventadas e criadas. O novo não surge do nada (*ex-nihilo*) nem da mera continuidade da tradição do passado. “Não há céu para os conceitos.” (DELEUZE; GUATTARI 1997a, p. 13) Nada que existe foi dado, mas

construído segundo determinados interesses e circunstâncias. Desse modo, a tradição e a memória são incapazes de sustentar um pensamento. Não existe modelo histórico eficaz. O caminho traçado por essa pesquisa não cria um modelo, apenas coloca um modo e uma vontade de afirmar a arte. Cada plano de pensamento produz seu próprio movimento. Não se acumula nada para a memória, apenas o necessário para disparar um processo de aprendizagem e, sem o esquecimento, a experiência de uma novidade não seria possível. Na verdade, aprende-se mais com o que é inusitado e desconhecido. Mesmo o que já foi apreendido, acomodado como conhecimento, pode ser capaz de perturbar o pensamento. Trata-se de fazer das aprendizagens um meio capaz de surpreender e não um fim em si mesmo.

Se há algo a ser temido na atual educação é a diminuição do vigor dos jovens. Talvez, tenha-se ensinado as razões de sua herança cultural com demasiada e desnecessária rigidez, como pretendido pelo racionalismo iluminista. Soma-se a isso, o

automatismo que a tecnologia digital impôs à mente, a qual formaliza o conhecimento em estruturas pré-convencionadas pela sociedade analógica. Para Nietzsche, ainda que se tenha investido demasiadamente na leitura dos clássicos e se tenha feito isso de modo inapropriado para a idade dos jovens, há de se reconhecer que se desistiu dela de maneira precoce (NIETZSCHE, 2006, p. 168). A obrigatoriedade das leituras produziu uma resistência generalizada a um pensamento mais rigoroso, uma argumentação mais coerente e um posicionamento mais prudente. Muito rapidamente se perdeu o espírito de pensamento filosófico dos gregos e se adotou, em seu lugar, uma cultura de opiniões. O conceito de conhecimento foi construído pela busca da profundidade, a qual se pretendeu adquirir sem que se quisesse percorrer a superfície dos corpos e se deixar contagiar por eles. Sem o contágio e *afecto* com os corpos não há aprendizagem. Há de se insistir nesse processo. O processo de afecção exige um determinado rigor e persistência. As escolas têm cedido muito

rapidamente em sua tarefa fundamental de potencializar a força das mentes de crianças e jovens. A arte de ler, ver, sentir mover e fazer o que só o pensamento pode criar continuará sendo um grande desafio diante de novas formas de instituição de certezas e verdades.

Como na vida, também na educação não há ancoradouro. Receitas ou projetos salvacionistas surgem aqui e acolá. Alguns são como moda, nem chegam a se instalar, mas as escolas prosseguem em seu propósito de educar. Conforme Sandra Corazza (2002), a educação tornou-se um lugar de bifurcação entre duas vertentes distintas, de fundamentos contraditórios, mas que produzem o mesmo efeito: “[...] uma tradição religiosa, salvacionista, e outra científica, também salvacionista.” (CORAZZA, 2002, p. 26) A grande ironia da educação é sua pretensão de dar conta do indivíduo, atrelando-o a um determinado modelo. Como a arte brinca com a vida, é preciso pensar a educação às avessas, abandonando a regidez dos modelos instituídos. Corazza (2002, p. 31) fala de

um pensamento ainda não pensado na educação, capaz de romper com concepções pré-estabelecidas, portanto, pré-determinantes.

Pensamento que ignora as verdades recebidas metamorfoseia o valor das opiniões estabelecidas, busca suspender e transvalorar o valor de todos os valores herdados. (Ibid., 2002b, p. 31)

Na perspectiva de uma pedagogia dionisíaca, a arte “não se preocupa em emitir juízos de valor, separar a arte da produção mundana, apontar o que é divino e o que é demoníaco, dizer que arte é isso e aquilo.” (ZORDAN, 2005, p. 262) No pensamento da Diferença, a aspereza dá lugar à alegria, a ironia ao humor. Antes o humor, não a ironia e nem a tragédia, afirma o desejo de querer aprender. O humor, esse “novo valor” (DELEUZE, 1974, p. 143) torna o novo

possível. O humor é um efeito risível provocado pela dissolução de tudo que já estava dado e poderia ser previsto. Já a ironia é a dissimulação de uma crítica formulada para escancarar uma relação de contradição. “Pois se a ironia é a coextensividade do ser com o indivíduo, ou do Eu com a representação, o humor é a do senso e do não-senso.” (Ibid, 1974, p. 143) O humor afirma ao mesmo tempo o que é ordinário, mas não foi percebido. Desarma o organismo armado e tenso diante dos perigos e preocupações com a ordem e os acontecimentos imprevisíveis. Rompe a conectividade do ser com o indivíduo. Abisma a altura e a profundidade. Desfaz a ideia de modelo e realidade. Tira proveito das individuações e singularidades. Brinca com as variáveis. E, nesse universo, todas as coisas se contagiam.



*È verdade que uma imagem pode ser sem ser percebida;
pode estar presente sem estar representada.*

(BERGSON, 1999, p. 32. Grifos do autor)

iii- leituras e releituras - estender conceitos

A professora⁸ já se convencera que as qualidades sensíveis de uma obra não se restringem aos sentidos visuais, auditivos, olfativos, gustativos e táteis de um sujeito com o seu mundo exterior e que a sensação não tem a ver com o “sentir” ou “compreender” um objeto estético, como na fenomenologia, mas ela não podia menosprezar um rico material didático que a biblioteca de sua escola dispunha e uma experiência inquietante de anos com a prática de releitura de obras de arte. Valeria tentar, mais uma vez, estabelecer um possível encontro entre os alunos e as obras. Em uma turma de alunos do ensino fundamental, entre 12 e 13 anos de idade, a professora resolveu iniciar um estudo dos pintores modernistas no Brasil com uma atividade de releitura do quadro O touro [Boi na Floresta], de 1928, de Tarsila do Amaral⁹. A professora fixa a reprodução da obra na moldura superior do quadro antes de fazer a chamada. Enquanto respondem presença, os alunos manifestam estranhamento e curiosidade em relação à obra. Ouvem-se comentários e risos. “Sora, que bicho esquisito é esse?” - pergunta um aluno do fundo da sala. “É uma

⁸ O relato apresenta uma sistematização de experiências em sala de aula realizadas pelo autor no ensino fundamental em escolas dos municípios de Sapucaia do Sul, Novo Hamburgo e Porto Alegre, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2007 e 2011. A atribuição do relato ao gênero feminino faz referência ao predomínio do universo feminino na docência em artes.

⁹ Ver reprodução no anexo. A imagem faz parte do material didático *Arte na Escola*, publicado em 2003. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/mediateca_artebr.php> Acesso em: 10 jan. 2011.

assombração” – responde um colega, dando risadas. “Então é tu” – retruca outro. E, nesse momento, a professora intervém, explicando que aquele é o primeiro quadro da artista Tarsila do Amaral que ela vai apresentar. Em seguida, solicita aos alunos para fazerem anotações em duas listas separadas em seu caderno. Para a primeira, ela pede que os alunos anotem tudo o que estavam vendo que poderia ser mostrado concretamente no quadro. Na segunda, tudo o que estavam percebendo que poderiam deduzir daquilo que estavam vendo¹⁰. Evidentemente, os alunos ficaram em dúvida sobre “o que deveriam fazer”, e a professora procurou explicar de diferentes formas a tarefa que estava propondo. Outra dificuldade foi garantir que cada aluno se concentrasse em sua própria tarefa, pois, de saída, a imagem havia causado um furor na turma. Diante da situação, a professora traçou uma linha divisória no quadro e estabeleceu dois espaços para que os alunos fizessem suas anotações coletivamente. Para não gerar atropelos diante do quadro, ela fez circular dois gizes, assim, apenas dois alunos de cada vez poderiam fazer suas anotações. Quando a anotação de um aluno era igual ou muito semelhante a do colega, ela pedia que a frase ou a expressão fosse sublinhada para ir destacando as manifestações comuns. Enquanto as listas estavam sendo feitas, alguns alunos intervinham com questionamentos, com críticas e risos, ou faziam torcida para que uma determinada anotação fosse sublinhada mais vezes, criando, assim, uma pequena disputa entre eles. Com alguma dificuldade, a professora consegue garantir que todos tivessem a oportunidade para se manifestar. Ao ler com a turma tudo o que eles haviam anotado no quadro, a professora sentiu um certo desânimo, pois nenhuma novidade em relação às turmas dos anos anteriores havia surgido. As manifestações dos alunos eram muito semelhantes e se limitavam aos elementos concretos do quadro, como: “tem bicho chifrudo, um boi guampudo, tem olhos furados, parece assombração, tem rabo de cavalo, os pés são de porco, é um boi, as pernas são curtas demais, parece um curupira, é um chupa-cabra, tem parte com o demônio,

¹⁰ Com alguma variação, a professora estava considerando as duas perguntas presente no material didático: “O meu olho, o que vê? e “O meu olho, o que percebe?”

está no meio de troncos, parecem postes, é uma floresta, as árvores não têm folhas, parece uma jaula, são cilindros, o boi está no deserto, o bicho está preso, não pode correr com seus chifres grandes, ele está triste, está perdido...”. Antes de começar a distribuir folhas A4 para propor uma atividade de criação com a obra, um aluno pede para falar. Surpreendentemente, a turma se aquieta, pois era coisa rara que aquele colega se manifestasse. “Parece um piolho medonho na cabeça de uma pessoa” – falou o colega. Os colegas acharam engraçado e a professora se surpreendeu com essa nova colocação. Ela ficou ainda mais surpresa, quando nos dois anos seguintes, em duas escolas de outros dois municípios, outros dois alunos expressaram percepções muito semelhantes: “Acho que é uma propaganda de xampu para matar piolho.” – disse um. E, o outro aluno, depois de avisar que iria falar algo “indecente”, disse: “Parece pelos numa bunda vista com uma lupa”. As novas manifestações em relação ao quadro de Tarsila motivaram a professora a inovar o modo de trabalhar o quadro da artista.

Qual é a prática de leitura de imagens e de releitura de obra de arte presentes nas escolas? Quais são os pressupostos teóricos que dão sustentação a essa prática? É possível criar em aulas de artes? As qualidades sensíveis de um objeto valem por si mesmo e estão sempre abertas a novas leituras e intervenções. Um encontro aberto com a obra é da ordem das intensidades e das afecções e movimenta forças imperceptíveis. Os procedimentos de leitura de imagem e de releitura de obras podem dar conta de elementos formais ou indicar temas e preferências visuais, mas não traduzem a totalidade de uma aprendizagem artística¹¹. Algumas terminologias como interpretação, contextualização, significação, apreensão dos sentidos, signos, cultura visual, devir, expressam abordagens e aproximações teóricas muito específicas na prática do ensino em arte. O *Dossiê Arte e Educação*, edição especial da

¹¹ Elliot Eisner (1995, p. 99-101), a partir de estudos empíricos sobre a aprendizagem artística e cultural, contrapõe a concepção de talento artístico com a concepção mais complexa de desenvolvimento da capacidade cognitivo-perceptiva humana, em que a aprendizagem artística envolve o desenvolvimento das capacidades necessárias à criação e à produção de formas artísticas, à percepção estética e à compreensão da arte a partir de uma vivência cultural.

Revista Educação & Realidade, da UFRGS, de 2006, traz uma pluralidade de referências da pesquisa acadêmica presentes na prática de leitura de imagem em aulas de arte. Uma análise dos artigos dessa publicação¹² possibilita pensar por que, nas últimas décadas, algumas destas correntes de pensamento predominaram em relação a outras. A prática corrente de leitura de imagens e de releitura de obras está amplamente difundida no ensino da arte com variações metodológicas e referências teóricas que ora enfatizam o cognitivo, ora o cultural. A pesquisa sobre a prática de leitura de imagens surge nos anos 1970 com “os estudos de Feldman (1970), Housen (1983), e Parsons (1992) sobre a compreensão e a leitura de obras de arte.” (PILLAR, 2006, p. 15) De um modo geral, o problema dessas pesquisas está na ênfase excessiva ao que pode ser visto e percebido. A proposta didática do material citado na narrativa, *Arte na Escola*, pressupõe uma compreensão do desenvolvimento estético baseada nos elementos descritivos, o que, num primeiro momento, pode limitar um encontro mais intenso e vivo com a obra. A pergunta pela criação indica a necessidade de afirmação da multiplicidade nos modos de olhar, de se afetar e de pensar com as imagens e as obras de arte.

A maior presença de imagens de arte em sala de aula em consonância com as produções de crianças e adolescentes no ensino de arte foram intensificadas na década 1980 (PILLAR, 2006, p. 11). Para situar essa nova ênfase na prática pedagógica, Maria Helena Rossi (2005, p. 50) fala de um novo “paradigma” de ensino das artes visuais. Rossi chama a atenção para o fato que a maior parte dos materiais disponíveis de apoio aos professores enfatiza uma leitura formal dos elementos visuais das imagens. A autora cita Michael Parsons, identificando uma

¹² Autoras que abordam a leitura de imagens e releitura de obras de artes: Maria Helena Wagner Rossi (2005, p. 49-69), Mara Aparecida Magero Galvani (2005, p. 143-164) e Analice Dutra Pillar (2005, p. 123-142). Mesmo não abordando diretamente o tema, mas para entender os conceitos dessa análise ao pensamento da diferença, é tomado também o artigo de Paola Zordan, *Arte com Nietzsche e Deleuze* (2005, p. 261-272). Entre outros, Analice Dutra Pillar, no primeiro artigo do livro organizado pela autora, *Leitura e releitura* (2006), traz uma série de referências históricas e teóricas relacionadas ao tema.

mudança no modo como o espectador se relaciona com a obra de arte nas últimas décadas (PARSONS, 1998, p. 2-9). A concentração nos elementos visuais com ênfase na percepção é característica de uma concepção modernista. Segundo Hernández (2000, p. 46), essa perspectiva não leva em consideração que as imagens estão inseridas em contextos visuais (históricos, sociais, culturais, etc.). Na arte contemporânea, ocorre uma integração entre os elementos formais da obra com as vivências dos espectadores. A variedade das interações dos espectadores com as obras da arte “desloca a ênfase da percepção para a interpretação.” (ROSSI, 2005, p. 50) Mara Aparecida Magero Galvani (2005, p. 144-147) relaciona a mudança da proposta da leitura da imagem com a mudança da postura do sujeito espectador diante do objeto artístico, que passou da contemplação passiva, simples olhar, para a interpretação interativa, ver o mundo circundante a partir de uma ótica estética, sensível e crítica do cotidiano. Analice Dutra Pillar (2006) apresenta o estabelecimento de uma diferenciação quanto ao uso que normalmente se faz entre os termos leitura e releitura na educação: leitura é considerada uma atividade de reflexão em relação a imagens, enquanto a releitura é a prática de interpretação e reconstrução de uma obra de arte, semelhante à proposta do material didático *Arte na Escola*. “Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados.” (PILLAR, 2006, p. 18)

Os princípios da Proposta Triangular (*produção, contextualização e leitura de imagem*), difundida pela arte-educadora e pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa, a partir da década 1980, caracterizaram o movimento de arte-educação no país e suas referências culturais influenciaram o discurso educacional dominante nas décadas seguintes (IAVELBERG, 2003, p 35). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, e, um ano após, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reflete a trajetória do movimento dos arte-educadores, como consta na apresentação dos conteúdos de arte do Ensino Fundamental: “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a contextualização” (BRASIL,

SEF, 1997, p. 55). Sete anos após o lançamento dos cadernos dos PCNs, Anna Rita Ferreira de Araújo, a editora da Revista Digital Art&¹³, mencionava que, apesar da ampla distribuição dos cadernos nas escolas públicas de todo país, os PCNs foram rapidamente esquecidos, mas os princípios da Proposta Triangular continuam presentes na prática das releituras de obras de artes visuais em sala de aula. No entanto, entre os equívocos que Ana Mae Barbosa apresenta em relação à Proposta Triangular está o fato de que se restringiu o fazer artístico à releitura de obras e se estabeleceu uma hierarquia de atividades: “primeiro a leitura de obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer, a criação.” (BARBOSA, 1998, p. 39)

Analice Dutra Pillar apresenta como problema das práticas de leitura e releitura nas escolas uma preferência por autores e artistas de uma determinada concepção de leitura. “Isto, em muitos momentos, faz com que a leitura aprisione a obra, crie significados fechados, torne-se uma atividade técnica e não prazerosa.” (PILLAR, 2005, p. 16) Analisando a influência dos princípios da Proposta Triangular presente na atual prática de releitura de obras de artes visuais nas escolas, Pillar (2006, p. 18) pondera que a releitura não se limitou a interpretar a obra, mas implicou num novo conceito, na reconstrução e na produção de um novo objeto num outro contexto e com novo sentido. Segundo a autora, quando não ocorre a reconstrução de um novo sentido, o termo releitura está sendo falsamente empregado. Nesse caso, ocorre uma produção de cópia. A autora identifica a diferença entre releitura e cópia quando esta se limita a reproduzir elementos visuais da obra: “a cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação.” (PILLAR, 2006, p. 18) A autora propõe a intercontextualidade como um dos modos de interação com as obras de arte e a produção de novos sentidos. Na perspectiva da intercontextualidade, as citações de determinadas obras de artistas anteriores à sua época são designadas como releituras, como Picasso que

¹³ Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-02/projetos.htm>> Acesso em: 11 jan. 2011.

retoma a obra *Las meninas* de Velásquez. Ao aproximar os termos transformar, interpretar e criar, a autora pressupõe uma intenção artística desde uma determinada concepção teórica do campo da linguagem: “cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados.” (Ibid., 2006, p. 17)

Desde outra perspectiva, Fernando Hernández (2005), em seus estudos sobre o ensino das artes visuais e os processos culturais na Espanha, se opõe à prática de leitura da imagem para propor uma aprendizagem mais abrangente dentro de cada cultura, porque, segundo o autor, o ensino da arte como linguagem se limita ao ensino dos elementos formais da imagem. “Não se trata, pois, de aprender a ler uma imagem (como identificação de elementos visuais isolados), mas sim de conhecer criticamente as diferentes manifestações artísticas de cada cultura (e não só as obras de arte definidas como tais pela cultura ocidental e recolhidas em seus museus e enciclopédias).” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 78)

Mesmo assim, uma concentração no campo cultural pode restringir a busca dos sentidos de uma obra a uma determinação histórica. Na prática corrente das releituras de obras de arte nas escolas está implícita uma procura pela originalidade e pela instituição do que vem a ser esteticamente belo no pensamento moderno. A modernidade se encarregou de instituir imagens referenciais, pretensamente universais. O problema da releitura pode ser colocado nesse contexto da repetição como excesso de memória e história. Na tentativa de traçar uma fuga em relação às coordenadas espaciais e temporais, o pensamento da diferença conceitua a obra de arte em seu devir sensível: “a arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons ou nas pedras.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 228) Na perspectiva da diferença, não há uma correspondência de causa e efeito entre o ato de interpretar e de criar. A interpretação tem por finalidade aprender a maneira do artista. “Nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende.” (DELEUZE, 2003, p.

21) Os modelos que se estabelecem em nome do belo e do bem conduzem à transcendência enquanto valor de verdade (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 193). Não há, portanto, parâmetros estéticos válidos que permitirão a contemplação, a reflexão e a comunicação de uma obra. As imagens escolhidas como representantes de um determinado estilo, técnica e época e seus discursos acabam instituindo significados para a visão que se tem da arte e da vida como um todo.

Se, para Deleuze, só é possível pensar no devir, pensar se torna um acontecimento singular, que acontece “[...] em variações de um mínimo de tempo pensável e menor que um mínimo de tempo sensível” (ZORDAN, 2006, p. 5). Portanto, criar vem a ser um ato livre. No entanto, criar não se restringe ao campo da arte. As práticas de sala de aula como um todo abrem espaço para reinventar “posturas inventivas” e movimentos que engendram o pensamento, multiplicando e proliferando tanto as conexões quanto as disjunções de todas as ordens, na invenção da novidade “num território atravessado por vários devires.” (Id., 2010a, p. 3) A partir dessa perspectiva, leituras e releituras de obras são tomadas como encontros intensivos com as coisas, que criam fecundidade das ressonâncias entre os artistas e o público, promovendo a ação criadora. Esse foi o elemento que mobilizou o desejo da professora, na narração inicial, dando novos impulsos para trabalhar com o quadro da Tarsila do Amaral. Como expressa Zordan (2010b, p. 219), “não se trata de observar, interpretar, refletir, mas agir”. Pode-se ensinar técnicas, formas de expressão diferentes, circunstâncias históricas que envolveram certos modos de expressão plástica, mas a arte, enquanto criação, não se ensina, se faz, se vive, pois pressupõe a experiência.



Deduzir a consciência seria um empreendimento bastante ousado, mas na verdade isso não é necessário aqui, porque ao colocar o mundo material demo-nos um conjunto de imagens, e aliás é impossível nos darmos outra coisa.
(BERGSON, 1999, p. 32)

iv – figurA – potenciar os clichês

- *Coca-Cola verde?* – aluno referindo-se à obra *Garrafas de Cola-Cola* (1962), de *Andy Warhol* – *Nada a ver, parece propaganda!*
- *O que não tem nada a ver?* – pergunta o professor. *Incomoda o fato de uma obra ser parecida com uma propaganda? Um clichê? Ser uma mera representação? Um objeto de consumo? Não passar sentimento?*

Os questionamentos do professor levantam falsos problemas. O problema não está na representação de um objeto, na coisa figurada. A sensação de uma obra também não tem nada a ver com sentimento, não depende do olho de quem vê nem está limitado ao uso de clichês. O problema do clichê está relacionado com o conceito da representação. Onde há

representação não pode haver presença nem de sensação nem de devir. Clichês passam a ser um problema quando ocorre um esvaziamento da sensação pelo excesso dos significantes embutidos na representação. No artigo *Criação na perspectiva da diferença*, Paola Zordan (2010a) relaciona o problema

do clichê com os princípios da criação, que se contrapõem com os fundamentos da representação:

Clichês são imagens prontas, dadas de antemão, lugares-comuns do pensamento. Criar é desmanchar os clichês, romper com as opiniões e pré-concepções, deslocar campos de referências, quebrar as convenções, perverter os modelos, sair do império das representações, das imagens dogmáticas de pensamento. (ZORDAN, 2010a, p. 4)

O problema do clichê não é ontológico, não está no clichê em si, porque, na perspectiva da diferença, não se pensa na ordem do ser, mas do devir. Nesse caso, trata-se de pensar no uso que se faz dos clichês. Uma primeira indicação envolve a saturação da figuração dos clichês. Mas a reiteração não é o problema principal dos clichês, e, sim, quando promovem o pensamento da opinião pela promulgação do senso comum.

A opinião é um pensamento que se molda estreitamente sobre a forma da reconhecimento: reconhecimento de uma qualidade na percepção (contemplação), reconhecimento de um grupo na afecção (reflexão), reconhecimento de um rival na possibilidade de outros grupos e

outras qualidades (comunicação). (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 190)

A repetição dos clichês pode ser tomada como estratégia para operar uma saturação da forma do significado contra as palavras de ordem que instituem modelos a partir de opiniões. O ato de criação se relaciona com o pensamento do novo que dilui a opinião. Deleuze e Guattari situam a arte, juntamente com a filosofia e a ciência, no combate entre o caos e o traçado de um pensamento que sai do senso comum, das posições dialéticas. Para Deleuze e Guattari, em vez de contraposições, a arte estabelece variações:

O artista traz do caos *variedades*, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser de sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 260)

Assim como o desenho é uma forma recortada no espaço, o pensamento corta o caos. Apesar das tentativas de contê-lo, a cultura da opinião se impõe como pensamento hegemônico. Os clichês estão

presentes não somente na arte tradicional, moderna e contemporânea, como também na ciência, na filosofia, na educação, nos modos como se opera o conhecimento e se expressa uma vida. As aulas de arte estão permeadas de clichês. Tudo o que está na moda movimenta o interesse dos alunos. O problema dos clichês se fundamenta no pensamento da representação.

Ao apresentar o problema da representação em obras de arte, Deleuze cria uma diferença fundamental entre os conceitos figurado e figura. Essa perspectiva transpassa todo o livro de Deleuze, *Francis Bacon: Lógica da sensação* (2007), dedicado a obra do artista, conforme segue:

À violência do representado (o sensacional, o clichê) opõe-se a violência da sensação, que se identifica com sua ação direta sobre o sistema nervoso, os níveis pelos quais ela passa e os domínios que atravessa: sendo Figura, ela não deve nada à natureza de um objeto figurado. (DELEUZE, 2007, p. 46)

A figuração está diretamente relacionada à representação. O que é representado, portanto, figurado, perde potência. A figura, por sua vez, vem a ser um recorte que se ergue no plano da criação. “Quanto mais os traços e as marcas rompem com a figuração, mais estão destinados a nos dar a Figura.” (Deleuze, 2007, p. 104) A figura deixa-se modular por diferentes nuances de cor, luz e sombra como forças necessárias para traçar um diagrama, que Deleuze (2007, p. 104) define como “o conjunto operatório das linhas e zonas, dos traços e manchas assignificantes e não representativos”. O que marca a figura é a ação do diagrama, um conjunto de procedimentos, que intervém estabelecendo um caos, mas que também cria uma nova ordem à obra. A figuração apenas se apresenta aos olhos como objeto óptico. Já a figura desloca o sentido do óptico para o háptico (Ibid., 2007, p. 123). Na ação de olhar e interagir com a obra de arte, todos os sentidos estão envolvidos. Pode-se falar de um acesso multisensorial, ou, na expressão de Bacon, de uma abertura aos “domínios sensíveis” da obra

(Ibid., 2007, p. 104). A imagem dá menos a ver que proporciona uma experimentação corporal.

A expressão - *parece uma propaganda* - se coloca como fato, algo já dado, uma figuração. Ainda que a figuração se dê pela repetição, ela comporta uma força, pelo menos, aquela necessária para criar um diagrama. É preciso borrar os elementos da figuração, eliminando o que tem de óptico e fazendo aparecer novas dimensões sensíveis. De algum modo, o diagrama surge quando algum tipo de caos é provocado ainda que em diferentes nuances, quase imperceptíveis, mas capazes de sustentar uma deformação. Sem o diagrama, a obra pode subsistir, mas não sem um traço do caos, o ponto “gris” na pintura de Paul Klee, apontado por Deleuze (2007, p. 105). A experiência do caos, da catástrofe, que ocorre com a maioria dos pintores, não é de ordem psicológica, mas parte integrante do processo da pintura. Diferente das outras expressões de arte, para Deleuze (2007, p. 105), a pintura “íntegra necessariamente, ‘histericamente’, sua própria

catástrofe, constituindo-se a partir de então como uma fuga para adiante”. A passagem por esse ponto de catástrofe abre as vias do sensível. Sobre as ordens dessa passagem, Deleuze traz a experiência do pintor Bacon:

Bacon não se cansa de dizer que a sensação é o que passa de uma “ordem” a outra, de um “nível” a outro, de um “domínio” a outro. É por isso que a sensação é mestra de deformações, agente de deformações do corpo. E, a esse respeito, pode-se fazer a mesma crítica à pintura figurativa e à pintura abstrata: elas passam pelo cérebro, não agem diretamente sobre o sistema nervoso, não têm acesso à sensação, não produzem a Figura, pois permanecem *num mesmo nível*. (DELEUZE, 2007, p. 43s)

Será que as vias de passagem do caos para a ordem da sensação podem ser aplicadas à arte contemporânea como às obras de Andy Warhol? Na *Pop Art*, por sua atitude, o artista elege um objeto de conhecimento ou uso da *sociedade de consumo* e o institui como objeto de arte. Por repetir incessantemente imagens iconizadas da mídia, promover uma banalização da banalização através da

arte, um deslocamento da semântica para a superfície pura é provocado. A reiteração da figuração produz humor. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, mesmo valendo-se de clichês, a sensação, não a repetição, sustenta as obras de Andy Warhol. De outro modo, a passagem de um nível ao outro não está restritamente na repetição de uma figura, mas, por causa de suas variações, por raspar os clichês dos clichês, por eliminar os significantes, por misturar o clichê a um diagrama, faz do conjunto desses procedimentos uma potência sem negar a força do clichê. Por essa atitude, com toda a força que coloca em movimento, artistas pop fazem do objeto comum

arte. O efeito que os artistas da *Pop Art* produziram através da passagem do estado das imagens banalizadas da mídia para as dimensões sensíveis pode ser pensado para toda a produção artística, inclusive para as práticas das aulas de arte. O ensino das artes pode se valer desse princípio para forçar produções ambíguas, múltiplas, que extraem os clichês da figuração, estendendo-as, ao máximo, para fazer erguer a figura.



....só como *fenômeno estético* podem a existência e o mundo *justificar-se* eternamente.

(NIETZSCHE, 1992, p. 47. Grifo do autor)

v - **potenciArte** - a criação artística

*desenhar sempre,
em tantos lugares e superfícies quanto possíveis,
traçar gestos, perseguir rabiscos,
formar figuras, incorporar uma mania,
criar fluxos, compor sensações,
brincar com as representações,
liberar imagens,
compor com o pensamento,*

*transpor a cópia,
potenciar o falso,
afirmar os simulacros,
expressar emoções,
apresentar paisagens,
delinear corpos,
agenciar desejos, fazer arte,
viver com a arte, aprender uma arte...*

Uma pista, uma linha que se traça sem que se perceba sua direção e intensidade cria um percurso definindo uma trajetória. Um cubo, uma esfera, um volume qualquer sobre um plano provocam deliberadamente variações infinitas. Qual é a sua matéria? Nem bela nem feia, nem cheia nem vazia, nem acúmulo nem esvaziamento, simplesmente uma mistura do que se compõe como sensações. Conforme Deleuze e Guattari, a arte vem a ser “um

bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 46 e 254). O que se cria não se reduz a um corpo em “carne”. Independentemente de ser realizada com material sólido durável ou efêmero, ou eletrônico, uma obra de arte se sustenta pela sua capacidade de conservação dos perceptos e afectos que a compõe. Da vida vêm os elementos para a sua composição, como a chuva, as pegadas, o vento, o ser apaixonado, a loucura do outro que afecta. A figura estética se compõe como “ser de sensações” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 236) pelas forças e intensidades que a atravessam. O que se cria não se confunde com o vivido, como se dele dependesse ou se quisesse fazer uma compensação. À revelia de todos os discursos, as sensações acontecem em sua intensidade e atravessam a matéria com humores inomináveis. Assim vem a ser a arte. Não se cola à vida, mas compõe com a sua matéria, cumprindo o seu destino em ser ela mesma, conforme Nietzsche, a sua afirmação e melhor saúde: “através da arte a própria miséria pode se tornar deleite” (NIETZSCHE, 2005c, p. 110).

O pensamento quer extrair algum sentido da criação. A criação artística é uma tentativa de conservar os afectos e os perceptos da matéria, conferindo-lhes uma duração, uma certa finitude diante do caos, mas de um modo muito diverso que a ciência o faria. Conforme Deleuze e Guattari (1997a, p. 253), a ciência define um estado de coisas através de funções ou proposições referenciais. Por prolongar a experiência do vivido, a arte se alia à filosofia ao colocar o pensamento em movimento. Mas, ao contrário da arte, a filosofia busca o infinito para criar consistência e o faz criando personagens conceituais.

Ao mesmo tempo em que lida com formas, a arte não configura um rosto. Formar e desfigurar, acumular e dispersar não se opõem. Uma obra é sempre um composto de variações de elementos inseparáveis. Ao criar movimentos, ela mesma se modifica. O jogo que se faz dos corpos em ação dispara uma infinidade de pensamentos. Trata-se de se afectar com o que a arte potencializa, procurando explorar forças e movimentos dentro dos limites e

das potências de um vivido, como numa aula de arte, em intervenções e performances de rua, em universidades, nos *shoppings* ou em outro lugar. Independentemente do meio em jogo, o que faz a arte subsistir são as intensidades colocadas em movimento. Essas são criadas a partir das forças que provêm do devir dos corpos. Uma gota de água se transforma em grão mineral, enquanto o grão transforma a água. Dois causadores, nem sujeito nem objeto, tentativas de composição binária. A arte se articula por meio de desencadeamentos de acontecimentos, encontros e disparos em um território comum, ainda que indeterminado. Os territórios criados envolvem um conjunto de elementos livres da necessidade de ter que corresponder à expectativa de uma transcendência, seja salvacionista ou emancipatória. A vida não precisa ser negada para ser afirmada, nem precisa ser acusada para ser livre. Afirma-se a arte em sua potência para produzir liberações. Liberar-se vem a ser estar ativo, estar em escuta, perceber o que acontece no meio, entre as coisas, nas relações imprevisíveis, escapando de ser cativo, de ter opiniões.

Com a arte, já se pretendeu “salvar” o mundo diversas vezes. Ninguém afirmou a arte como um meio de apreensão do mundo na intensidade de Herbert Read. A escola tecnicista fez da arte um meio de conhecimento. Apesar de todos os idealistas do século XX, entre eles os revolucionários, os socialistas e os capitalistas, a arte não se submete às tentativas de uma mera operacionalização ideológica. O imperialismo, o capitalismo, o socialismo, as ditaduras, a ignorância, a educação bancária e os processos de globalização de todos os tempos se atraíram muito mais pela aversão que um alimenta em relação ao outro que por uma vontade de mudança. As perspectivas que têm como princípio restringir uma visão de mundo investem não somente contra a arte, mas contra aquela que vem a ser sua expressão, a própria vida. Uma perspectiva só não é capaz de abarcar o horizonte do vivido. Um impulso somente não é capaz de fazer girar o mundo. Na tentativa de escapar às formas de controle, a arte não classifica, antes se articula por meio de disjunções. Embora os fatores sociais e históricos confirmem determinadas condições à

criação artística, a potência da arte não se deixa pré-determinar por referências alheias a ela. Ela cria seus próprios movimentos capazes rodopiar o mundo.

A afirmação da potência da arte está em não poder ser aliada à ideia de verdade. Como uma criança que mente involuntariamente porque vive intensamente o presente e sempre diz o que é de seu interesse momentâneo, o artista tem prazer na mentira (NIETZSCHE, 2005c, p. 149). Contra o pensamento que apresenta uma obra como cópia de um modelo ideal, a arte não tem referência, apenas mostra, se expressa. O artista exalta-se na apresentação do falso, do inacabado, na imprecisão e no simbólico. Ao negar qualquer possibilidade de distinção entre essência e aparência, original e cópia, ideia e imagem, falso e verdadeiro, modelo e simulacro, Nietzsche propõe uma reversão dos motivos que fundamentam a representação platônica. Trata-se, conforme Deleuze, de manter as cópias-ícones, as assim chamadas “boas cópias”, no fundo de seu fundamento, no mundo das essências, e fazer subir os simulacros, as “más cópias”, à superfície, o mundo como fantasma: “O problema não concerne mais à distinção Essência-Aparência, ou Modelo-cópia. [...] O simulacro não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o *original como a cópia, tanto o modelo como a representação*” (DELEUZE, 1974, p. 267. Grifo do autor). Mas o mundo teme o prazer que provém da mentira, da embriaguez, do que é indefinido e incerto. “Sim, estando a vida organizada num Estado perfeito, o presente já não forneceria motivo algum para a poesia, e somente homens atrasados quereriam a irrealidade poética.” (NIETZSCHE, 2005c, p. 149)

Quando se perde o prazer de fabular, de mentir sem se culpar (NIETZSCHE, 2005c, p. 111), será difícil suportar a dor e o caos da vida. No cotidiano escolar, no entanto, árvores continuam sendo pintadas de tronco marrom e copa verde, rosas seguem sendo desenhadas em jardins nas cores rosa ou vermelha. Nuvens são contraditoriamente pintadas de azul claro, mas, na imagem que se estereotipou, têm como referência um céu real.

Ainda que as nuvens possam vir a se transformar, ao longo de um dia, de brancas em cinzas, pretas, azuis, laranjas, vermelhas e roxas, e, ainda que existam rosas amarelas, laranjas e de cores mescladas, árvores de copas vermelhas ou cobertas de flores roxas, provavelmente, uma criança irá pintar uma árvore seguindo um modelo idealizado e estereotipado. Na prática escolar, predomina a representação guiada por cópias-ícones, palavras de ordem. Em vez de aparências e ilusões, a potência da arte está na afirmação das simulações. Trata-se de afirmar a singularidade de cada coisa e de criar a partir dos signos que a matéria sinaliza. Retorna-se para os efeitos da matéria, não para afirmar o semelhante, mas o mesmo. Ao retornar sobre a matéria, não é sobre o semelhante que se difere, mas o único mesmo é reafirmado em sua diferença. A potência da arte vem a ser a afirmação de uma diferença, estendendo essa diferença ao infinito, ao mesmo tempo em que um corte no caos é criado pela finitude de uma obra.



*Tela vazia. Na aparência: vazia mesmo, guardando o silêncio, indiferente. Quase imbecil.
Na realidade: cheia de tensões, com mil vozes baixas, plenas de expectativa.*
(KANDINSKY, 1990, p. 222)

vi - imagemArte - imagem do pensamento

Uma imagem está presente até mesmo sobre um papel ainda em branco. O branco do papel não é um espaço vazio destituído de imagem. Por mais que se tenha falado do branco do papel e da tela, como ausência ou inércia, nenhum papel ou tela em branco é uma superfície vazia. O *Quadrado Branco Sobre Fundo Branco* (1918), de Kazimir Malewicz¹⁴, e as composições sobre branco de Wassily Kandinsky, na década de 1920 (ver anexo), mostraram que o branco não tem uma existência *per se*. Antes mesmo que um traço seja dado,

o espaço do papel ou da tela em branco já está ocupado. “A superfície já está investida virtualmente por todo tipo de clichês com os quais torna-se necessário romper.” (DELEUZE, 2007, p. 19)

A todo o tempo, o pensamento é atravessado por imagens, mesmo assim, trata-se de criar um pensamento sem imagens para além dos limites da representação. Novas imagens se formam sem que se possa circunscrevê-las ou controlá-las. Seus movimentos ocorrem por meio da composição de elementos díspares e contíguos. Nada ainda foi lançado sobre o papel em branco e as imagens insurgem em sua pluralidade e diferença, de modo que já não se

¹⁴ Variação do *Quadrado preto suprematista*, de 1914/1915. Ver no anexo. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=3842>. Acesso em 17 Jan. 2011

pode mais falar de uma única imagem. O pensamento dispara antes mesmo que uma imagem seja formada. Basta um traço para fazer disparar múltiplas perspectivas. Uma linha é traçada na horizontal, no centro da folha, dividindo o espaço vazio, demarcando dois mundos. Um pequeno círculo é desenhado acima e à direita dessa linha. O círculo e a linha compõem uma abstração, dois elementos geométricos. O círculo atrai para si um foco de atenção. A linha corta a superfície em dois espaços. Cada qual movimenta uma força própria.

A visão que se tem do conjunto da composição depende da lembrança que se tem: a lua sobre o mar, o sol sobre o lago, o céu ensolarado sobre uma planície, um deserto e uma paisagem planetária, ou nada disso. Os elementos visuais entram em devir, ora estabelecendo certa relação de ordem, ora desencadeando apenas um movimento visual desordenado sem correspondências. E, ao se articularem construções arbitrarias sobre um mesmo plano de composição, entre o pensamento e imagem

haverá de operar sempre uma diferença como meio para um pensamento que não se faz depender de imagens enquanto representação, imaginado, pré-concebido, como “imagem dogmática do pensamento”, definido por Deleuze em seu livro *Diferença e Repetição* (2006b, p. 214). Em *O que é a Filosofia*, Deleuze e Guattari conferem um novo caráter à imagem do pensamento, dissociando-a da relação ambígua entre falso e verdadeiro. A nova imagem do pensamento não traduz uma verdade, mas cria uma desigualdade, é a própria criação:

O primeiro caráter da imagem moderna do pensamento é talvez o de renunciar completamente a esta relação, para considerar que a verdade é somente o que o pensamento cria. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 73)

O que torna uma imagem arte? A ideia usual que se tem de uma imagem é formada por duas noções. Imagem vem a ser a percepção da luz que se projeta na retina do olho, quando se fixa o olhar numa determinada coisa, ou a enunciação de algo concreto

ou abstrato através de palavras e figuras, como na poesia, na literatura, na escultura, no desenho, na pintura, na fotografia, na tela do cinema, da TV no monitor. Nessa perspectiva, a imagem é algo que se estabelece como diferença no mundo das coisas que se vinculada à lembrança que se tem como atualização da matéria no plano do pensamento, independentemente de sua presença concreta e dos movimentos que opera. A partir da perspectiva de Deleuze e Guattari (1997a, p. 54), “o movimento não é a imagem do pensamento sem ser também matéria do ser”. Não só isso, imagens criam a matéria. Em sua tese de doutorado, no capítulo *Ec. Elementos de Composição*, Paola Zordan mostra como Bergson traça o conceito de imagem como instância intermediária entre a coisa percebida e a representação. (GOMES, 2004, p. 2) Imagem não é uma representação, mas é o que se forma entre a lembrança virtual do passado e a percepção atual. “Chega um momento em que a lembrança assim reduzida se encaixa tão bem na percepção presente que não se saberia dizer onde a percepção acaba, onde a

lembrança começa.” (BERGSON, 1999, p. 121) Desse modo, a matéria existe em extensão, seja o objeto concreto ou a imagem do objeto.

A série de quadros de René Magritte em que o artista associa a imagem de um cachimbo com a inscrição “*Isto não é um cachimbo*”, a primeira versão provavelmente de 1926, *A traição das imagens* (1928/1929), *Os dois mistérios* (1966), (ver anexo), talvez a última versão, instiga pela duplicidade dos signos: imagem-texto e texto-imagem. A imagem do objeto que foi esculpido por Magritte a partir de uma peça de madeira somente foi possível depois do corte da árvore. Foucault, no ensaio dedicado a essa obra, referindo-se ao quadro *Os dois mistérios*, em que o quadro de 1929 está sobre um cavalete e, fora da tela, flutuando no ambiente, um enorme cachimbo, propõe que se leia:

Não busquemos no alto um cachimbo verdadeiro, é o sonho do cachimbo; mas o desenho está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho

que deve ser tomado por uma verdade manifesta... (FOUCAULT, 1989, p. 13)

A matéria vincula-se à lembrança do que foi percebido. Sem a lembrança da imagem não se apreende a matéria. É por meio de imagens que se toma conhecimento do mundo material (GOMES, 2004, p. 2s). As imagens incidem sobre a matéria, abrindo infinitas possibilidades de pensamentos. Uma linha cortando o plano de uma superfície em branco atua como força que cria imagens reais e efetivas no pensamento. Em vez de representar algo, trata-se de criar uma imagem que corte o plano do pensamento, não ideal, como em Platão, mas virtual, como demonstra Deleuze (2006b, p. 294).

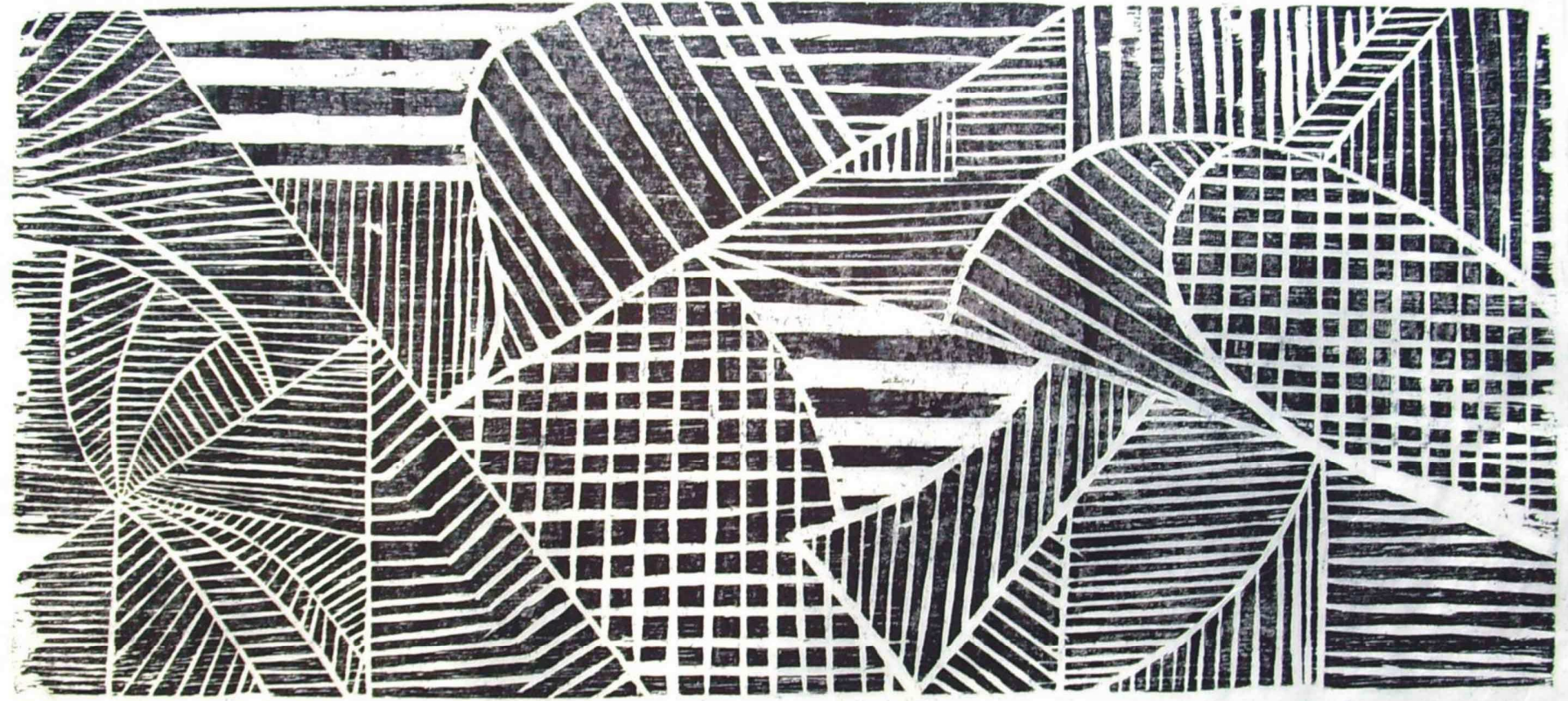
Nessa perspectiva, a pintura de Magritte não representa um cachimbo, mas emite um signo da matéria pintura. Toda matéria está cheia de signos, mas não codificados. O signo está sempre aberto. Está entre a afecção da matéria extensa e a imagem virtual que o decifra. Para Deleuze, há um signo primordial, não platônico e não metafísico que não está nem na

coisa nem naquele que o lê ou o decifra (DELEUZE, 2003, p. 10s). Decifrar não é o mesmo que codificar ou significar. Os códigos não decifram e nem pertencem à matéria, criam outra coisa. A codificação “só tem valor no interior da obra e se acha condicionada por sua estrutura” (Deleuze, 2003, p. 148). Mesmo que signos e imagens sejam passíveis de decodificação, “entre a imagem percebida e as imagens lembradas existem passagens graduais” (GOMES, 2004, p. 3). Embora uma imagem possa ser tomada como linguagem, um regime de signos decifráveis, signos se articulam, transmitem signos e permanecem sempre abertos na obra. Signos adquirem significados quando são codificados pela cultura, se integrando a uma língua, que se forma pela padronização da linguagem. Os códigos de uma língua se criam pelo constante uso de imagens-lembrança (BERGSON, 1999, p. 141), as quais incidem sobre as percepções atuais. Embora predomine esse movimento, o contrário também acontece, novas percepções modificam as imagens-lembrança existentes.

Diferente da linguagem, a imagem mantém sempre uma reserva de mistério. Como escapar das sobrecodificações de uma língua e manter os signos de uma obra abertos numa linguagem que tem como princípio o mistério? Imagens são formadas de percepções que se tornaram afectos, que implicam numa linguagem, mas que não são significados nem imaginações. As imagens reagem umas sobre as outras numa grande tela real, virtualizando o atual.

A imagem do pensamento não é um conceito, mas o pensamento está povoado de conceitos. Enquanto os conceitos se constituem a partir de singularidades, o plano de imanência opera por multiplicidades. Enquanto os conceitos remetem a

acontecimentos, o plano de imanência funciona como o seu horizonte. Não podendo ser confundido com os conceitos, é o que dá suporte e certa unidade aos conceitos, estabelecendo interconexões entre eles. Há vários planos, imagens que se sobrepõem, justapõem e coexistem, mas cada plano deve ser erguido separadamente. Os conceitos são criados e os planos são instaurados. Como imagem do pensamento, cada plano é um corte no caos, afirmando a potência de um *Uno-Todo* (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 57). Imagens são criadas para que o pensamento não perca consistência diante do infinito, ao mesmo tempo em que não perca nada do infinito.



*Qual ser amado não envolve paisagens, continentes
e populações mais ou menos conhecidos,
mais ou menos imaginários?
(DELEUZE, 1997, p. 74)*

vii - continentes - variação de conceitos

Um continente vem a ser um plano estendido ao máximo, uma vasta superfície de vizinhanças, que, formando um todo, pouco diz das partes. Pela vastidão do seu território não se pode abranger toda a sua extensão com um olhar. O manto que cobre o continente é cortado por uma variedade de rios, vales e cordilheiras. A cada desdobramento, abre-se um novo território com novas vizinhanças. Em parte, coberta por campos e florestas, outra, por desertos e montanhas. Ser múltiplo vem a ser sua natureza. Impossível compreender o todo, mesmo conhecendo as partes. Por não poder ser reduzido a uma generalização, afirma-se a sua superfície como multiplicidade. Geralmente, pensa-se continente como sendo um território contíguo em que parte de um tem continuidade no outro. Mas, ainda que formado por uma só extensão de terra, constitui-se por desigualdades múltiplas. As dobras de sua superfície guardam sussurros e segredos desvendados nas aventuras das navegações por seu entorno oceânico.

A ideia de um continente é de um conjunto. Vários continentes coexistem dentro de um mesmo continente. Em sua vasta superfície, partes desconexas possibilitam várias combinações possíveis. Um continente pode ser uma ilha gigante, composto por um território isolado. Uma mesma extensão territorial pode conter dois continentes absolutos, como a Europa e a Ásia formam uma só superfície. Fronteiras são zonas de vizinhança. Também pode-se

considerar que um continente seja um conjunto de pontos dispersos no oceano, em que arquipélagos e ilhas estabelecem linhas de correspondências entre si num mesmo plano.

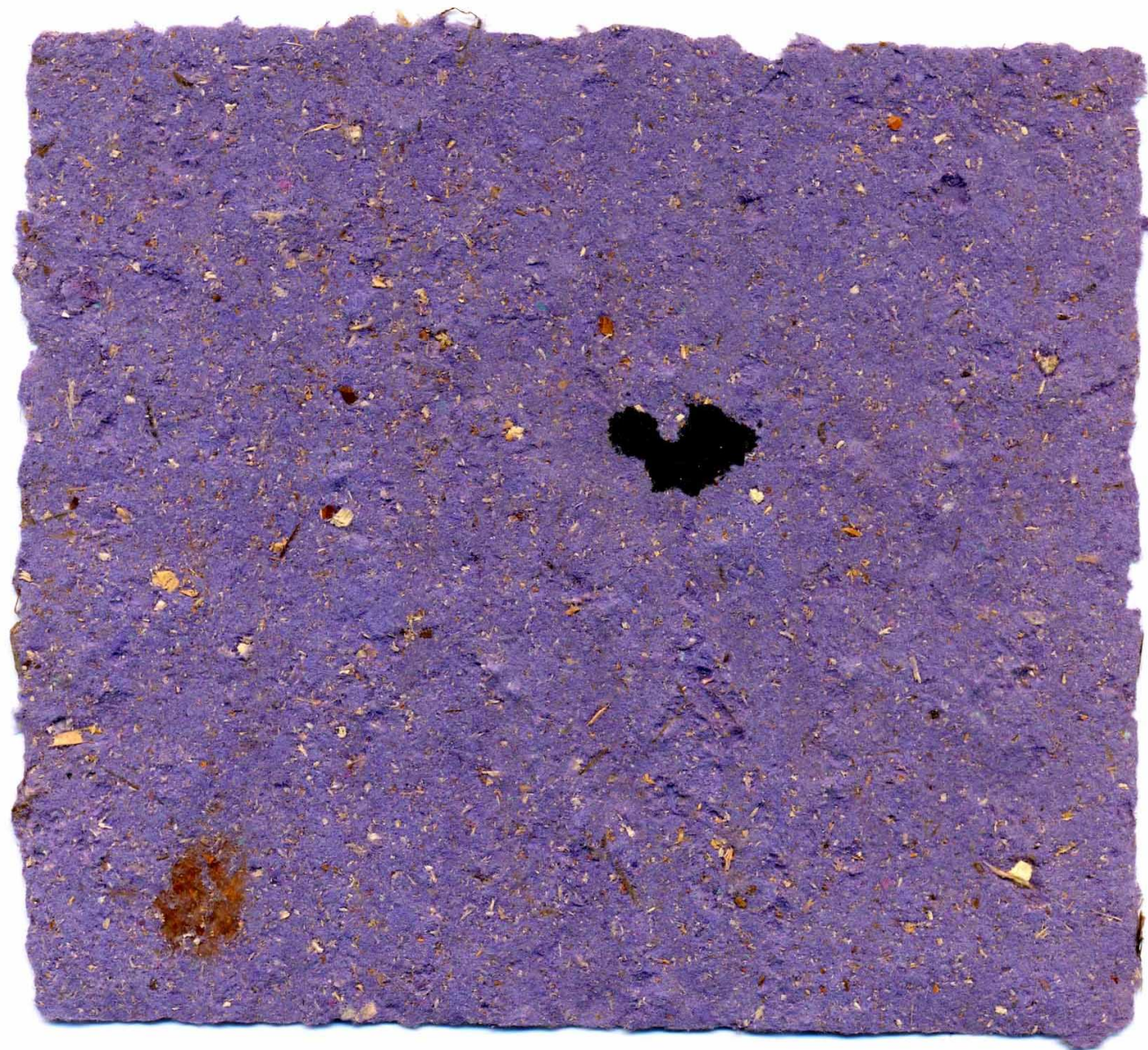
A imagem que usualmente se tem de um continente é idealizada. Na perspectiva universalista, um continente funciona como uma grande máquina retentora. Dele espera-se que contenha algo, uma vastidão de enunciados, uma variedade de designações, do natural ao cultural. A história e a geografia trataram de enquadrar e povoar a totalidade de sua superfície, do litoral às longínguas regiões. Uma visão enciclopédica do mundo atribuiu ao conceito de continente um caráter pretensioso e universal. Na cultura livresca, não há nenhuma extensão de terra que não tenha sido povoada, ainda que inabitada. A literatura romântica tratou de penetrar nos territórios mais longínquos. Não há lugar que possa permanecer no anonimato diante do alcance dos recursos tecnológicos de mapeamento. Um internauta pode voar para qualquer local do planeta, ver as fronteiras de um território, explorar visualmente as suas paisagens via satélite, mapas, relevos, edifícios em 3D, e, dependendo do caso, até o pátio da sua casa. Mas se, em vez de mapas e bússolas, fossem tomadas trilhas às cegas, em parte, poder-se-ia suspender o controle sobre o chão em que se pisa. Poucos lugares restam que não tenham sofrido intervenção humana. A própria ideia de continente se tornou lugar-comum. Alguma singularidade haverá de se produzir para fugir das visões globais do mundo.

A vida de um território não pode ser traçado por um programa, apenas por planos. Não poderá ser um fim ou um meio para meios científicos e econômicos. O solo em que se pisa é imanente e carregado de forças transformadoras. Cada parte da vastidão de um continente está sempre em processo de desterritorialização. Sua terra esconde certa ordem de violência. Com golpes, estabelecem-se as coordenadas de sua existência. O continente composto por variações múltiplas de partes desconexas que não param de remeter umas às outras. Diante do que parece avassalador, é necessário empreender movimentos de resistência ao retorno de sua origem caótica, quando

tudo era incorpóreo, e o tempo e o espaço eram um todo infinito. Diante do ilimitado, para enfrentar o caos, Deleuze e Guattari (1997a) apresentam diferentes planos entre a Filosofia, a ciência e arte:

[...] a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições e referências, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 253)

A arte é o meio que faz o trânsito entre o finito e o infinito. Não o justifica nem o renuncia. Nega a noção de conjunto. Ao criar pequenos finitos, partes desconexas, fragmentos sem origem predeterminada, a arte faz o movimento de retorno ao caos, mas sem se confundir com o indeterminado. Uma obra de arte diz que houve origem, mas esta se apresenta como nova criação. Cada obra possibilita um recomeço, um novo nascimento. Ao restituir o infinito, a arte evita o que se padronizou, o que se tornou comum e o que se quis universalizar. Desse modo, a cada nova criação, compõe novos traçados e novos percursos de um vivido. Embora a arte não possa ser fixada em domínios físicos ou psíquicos, ela se compõe com paisagens existenciais e imagens virtuais. “A arte é uma prática que compõe paisagens existenciais, cria território, um locus de vida onde imagens virtuais intensas misturam-se aos vetores da matéria concreta e extensa.” (ZORDAN, 2005, p. 262) Como uma forma privilegiada do pensamento, ela possibilita crer na existência do mundo, não na sua essência, mas em suas possibilidades e em seus movimentos. Em toda a sua extensão, um continente é um composto de variações que faz valer a infinidade de vidas que gera. Um continente vem a ser, assim, um vasto território em que as partes isoladas se avizinham por aliança e não por filiação originária (DELEUZE, 1997a, p. 100). A multiplicidade de suas variações permite pensar reiteradamente o novo. Nos sobrevãos de sua superfície, há sempre uma novidade a ser criada.



O naufrago [...] em nada rompe o deserto da ilha, antes o consagra.

(DELEUZE, 1974, p. 321)

viii- ilhas - reencontro com mitologias

Uma folha em branco e muitas possibilidades dadas. O branco não é uma superfície vazia, porque está ocupado pelas lembranças que nela se estabeleceram antes mesmo que uma intenção surgisse. Uma gota de nanquim cai casualmente no centro, maculando a alva superfície. A folha em branco e o ponto preto deixam de ser um produto para produzirem uma nova coexistência. O efeito da presença desse novo elemento sobre a superfície da folha traz à lembrança a brisa de lugares remotos que povoam como imagens no plano do pensamento. Entre tantas figuras que atravessam a memória, a intensidade de um ponto se virtualiza em um pequeno território cercado pela imensidão das águas do oceano. Uma ilha vem a ser uma porção de terra seca contra a

qual as águas travam um contínuo combate. Ilhas se tornam depositárias de sonhos e mistérios, como se, em seu interior, houvesse uma consciência perdida. Uma ilha qualquer faz coexistir o passado e o presente, colocando em devir diferentes acontecimentos, ao mesmo tempo, ela mesma vai se transformando em uma outra coisa. A cada mudança, um outro mundo possível. Não há ilha mais ou menos verdadeira. Há sempre um outro possível habitando uma ilha. Um múltiplo de elementos do ar, da terra e do mar faz pensar nem falso nem verdadeiro. Múltiplas formas de existência cabem numa ilha.

A formação de uma ilha tem origens diversas. Pode ser derivada do continente, seja por fratura ou

por erosão. Pode ser originária, seja por erupção vulcânica que emerge do fundo do mar ou por retenção e sedimentação de corais e de outros elementos marinhos e minerais (DELEUZE, 2006a, p. 17). A continental empreende movimentos de distanciamentos que se mantêm pelo princípio da desarticulação. Difere-se do continente por uma questão de perspectiva, de grandeza ou de projeção. A originária ou oceânica vem a ser uma recriação. As temporárias emergem nas marés baixas do oceano e, nos rios e lagos em tempos de seca. Isolada pelas águas, uma ilha também vem a ser uma porção de terra seca ainda não inundada. Também existem as ilhas flutuantes e migratórias tanto marinhas quanto de água doce. Cada ilha é sempre uma singularidade. O que não existe é uma ilha simples, mesmo não tendo uma vasta fauna, flora, ou raros minerais, ou, ainda, totalmente despovoada.

Em sua extensão, uma ilha pode conter o interior perdido de um continente. Ela mostra que houve uma criação. Na versão do romance de Michel

Tournier, a experiência de Robson é “reencontrar a vida mitológica da ilha deserta” (DELEUZE, 2006, p. 21). Na falência, Robson precisa de um capital. Inciamente, ele retira do que restou do barco todas as suas referências da vida que tinha no continente de origem. Frustradas as esperanças de socorro, entregue ao desespero, recomeça a sua vida a partir da ilha. Ela é a matéria necessária para seu recomeço, a recriação de um começo que foi uma criação. A diferença entre o continente e a ilha não é de origem, mas de grau. Não há oposição entre um e outro. Enquanto traz a noção de algo que condensa, ela funciona como um ponto de encontro, sendo que separação e recriação são princípios que não se anulam, mas interagem.

Uma ilha não pode ser uma generalização. Mesmo desconhecida e mapeada por satélite, conserva para si algo de imapeável e incapturável, pois, em seu interior, habita algo da ordem do mistério. Mesmo assim, não há desertos que não venham a ser povoados, assim como não existem ilhas desertas. O naufrago não a desdesertifica, pelo contrário, atribui-

lhes novos desertos (DELEUZE, 1974, p. 327). O Robson de Tournier mostra como pensar o mundo sem outrem: O isolamento do naufrago não o livra das amarras de sua civilização, pressupostamente verdadeira, branca, eurocentrista, machista, letrada, hierárquica, colonialista. Enquanto Robinson tentava submeter o nativo, Sexta-Feira, à lógica de funcionamento de seu mundo, evitava o combate entre os dois mundos, o dominado e o outro possível. Quando o homem europeu vê ruir sob os seus pés todos os edifícios de sua arquitetura civilizatória pela ação deliberada do nativo, descobre, nesse momento, a ilha como duplo e uma imagem de si. Nisso está o sentido da ficção de Tournier: Sexta-Feira leva Robinson a descobrir uma superfície que libera uma imagem sem semelhança, a

partir de puros elementos de um Outro para Outrem, sem que seja perturbado pela ausência de um outrem e de si próprio. Vive-se em uma ilha se esquecendo que se vive em uma ilha. Ao abandonar a visão do horizonte, a esperança na salvação além mar, Robson volta seu olhar sobre a superfície da ilha, a matéria real que sustenta sua vida. Ela se tornou o mundo que compreendia e vivia. À sua terra, entrega o seu destino. “Será sempre causa de espanto que a Inglaterra seja povoada, já que o homem só pode viver sobre uma ilha esquecendo o que ela representa” (DELEUZE, 2006a, p. 17). Esquecer é diferente de negar. A negação tem a ver com a ideia de que existe uma verdade. Não se encontra a verdade em um lugar específico, tão pouco em uma pessoa, em si ou mesmo numa ilha.



*Para o poeta e sábio, todas as coisas são amigas e consagradas,
todas as experiências são úteis, todos os dias santos, todos os homens divinos.*

(NIETZSCHE, 2001, p. 317)

ix - invólucro -dos suportes

Uma pedra repousa sobre uma folha de papel enrugada. As marcas no papel foram impressas pela pedra num encontro provocado por mãos humanas. A mão dotada de uma capacidade de apreensão por causa de seu polegar opositor em posição oposta aos demais dedos faz da pedra uma coisa disponível. Ambos, a pedra e o papel, fazem parte da natureza. Um foi produzido culturalmente graças à anatomia peculiar das mãos humanas. O outro se organizou de maneira aleatória e lenta na perspectiva humana. No papel se imprimiu, dessa forma, as marcas e as sensações do encontro entre esses corpos. No dizer de Vilém Flusser, trata-se de dois mundos criados pelo homem: “o mundo da ‘natureza’, das coisas existentes (*vorhanden*) e a serem agarradas, e o mundo da ‘cultura’, das coisas disponíveis (*zuhanden*), informadas.” (FLUSSER, 2007, p. 60) Prosseguindo no pensamento de Flusser, as mãos não se contentarão com a informação das coisas existentes e disponíveis e descartarão a ambos em forma de lixo. Dessa forma, em vez de dois, surgem três mundos: a natureza, a cultura e o lixo. Esses três mundos coexistem, pois o lixo volta à natureza e é novamente consumido em forma de cultura. O vaso grego foi usado como recipiente de líquidos

aromáticos, foi soterrado e um dia foi resgatado da ruína para voltar ao palácio em forma de objeto de arte. Esse círculo permanecerá enquanto houver coisas a serem manuseadas.¹⁵

Mesmo na era da cultura imaterial, em que as informações são programadas por *software* e armazenadas em *hardware*, as mãos humanas tentam tornar todas as coisas consumíveis. Elas não têm mais o que fazer, ou poucas coisas restam a ser manipuladas, mas elas continuam acessando pelas pontas dos dedos as informações imateriais sobre as coisas e não-coisas e desfrutam delas.

Tanto as coisas manipuláveis quanto as imateriais envolvem a arte. O papel que envolveu a pedra carrega os afectos de um encontro não consumível. A cada encontro, uma sensação é produzida sem que se possa justificar uma ordem, origem ou referência. Um acontecimento não pode ser reduzido a uma nomeação nem fixado historicamente. Sendo atemporal, faz do presente um caminho de passagem entre o material e o imaterial.

Independentemente do que se faz, se pense, ou se escreva, uma pedra continuará sendo pedra, irredutível a significações. Por mais eternas que as pedras pareçam ser, elas se modificam continuamente em sua composição. Nem mesmo as pedras são imutáveis. Ainda que imperceptivelmente, elas entram em devir mineral. Mesmo nos sedimentos mais profundos ocorrem alterações moleculares. Os corpos atuais procedem dos acúmulos do passado e seguem processando devires, sempre se transformando em outra coisa. As coisas existem em movimento contínuo e seguem afectando e sendo afectados. Uma existência se dá por um estado de constantes mudanças e transformações.

¹⁵ A dimensão da capacidade de apreensão do polegar opositor humano e o debate sobre a circulação dos bens de consumo se tornaram amplamente conhecidas pelo documentário de Jorge Furtado, *Ilha das Flores*, produzido em Porto Alegre/RS, em 1989, com 13 min., em 35mm. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KAZhAXjUG28>> Acesso em: 20 jun. 2010.

Uma obra de arte não ordena um estado de coisas. Envolve múltiplos disparadores para se efetuar como criação. Embora tenha necessidade de se efetuar em algum tipo de suporte, sua realização se dá na ordem do imaterial. Mas uma obra de arte não se projeta para fora de si, como numa teoria estética ou na visão de mundo de uma época. O devir da arte não se produz no campo da imaginação, ele se efetua real. (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 18)

Para pensar por multiplicidade Deleuze (1974), no apêndice *Platão e o simulacro*, propõe um distanciamento dos modelos idealizados herdados através da filosofia de Platão. O centro do pensamento de Deleuze mostra que não há um modelo ideal, inesperado, distinguível segundo certos padrões, mais verdadeiro a ser seguido, copiado. Trata-se de um modo de ver, no devir cotidiano, na vida, as semelhanças dos acontecimentos sem pressupor uma identidade preliminar (DELEUZE, 1974, p. 267). Buscar o diferente e o inesperado em meio ao cotidiano pode levar ao desprezo do que é trivial. O banal também é da ordem do acontecimento da experiência estética. Sendo arte um modo de viver, as coisas mais ordinárias e banais da vida se compõem com ela, como o uso de produtos industrializados desde os *ready-made* de Marcel Duchamp na segunda década do século XX.

Não são os materiais que têm a grandeza de se tornar uma obra de arte, mas o modo como exprimem afectos. Coisas e não-coisas, extraordinárias ou extremamente comuns, emergem do caos como matéria para disparar uma criação sem que seja necessário negá-lo. Para Nietzsche, a arte é mais que uma tentativa de organizar o caos: “A arte torna suportável a visão da vida, colocando sobre ela o véu do pensamento impuro.” (NIETZSCHE, 2005c, p. 109) A humanidade produziu várias tentativas de organizar o caos, entre elas, a imprensa como produtora de opiniões. Trata-se de rachar as palavras e as estruturas rígidas e borrar os limites das convenções, penetrando no caos com as próprias regras do caos. Uma delas é a qualidade dos efeitos da matéria que compõe uma obra enquanto conservam

uma multiplicidade de intensidades. Os suportes que envolvem a criação em arte são menos importantes que os efeitos que eles produzem. Ao se deslocar do sentido do ser para o devir, distancia-se do que é factual e se afirma o que é vital.



*Sobre o papel tão receptivo corpo,
deita a alma impressa em palavras,
ternas marcas da vida.*
(MATSUDA, 2004)

x – papelar – matérias e experimentações

Pergunta:

Ling: *Alguém pode me dizer o que é suporte para a arte?*

Melhor resposta há cerca de três décadas:

James: *A parede da igreja onde o artista pintou uma cena, o muro pintado pelo grafiteiro, a moldura do quadro, a própria tela que suporta a tinta e as pinceladas, o pedestal, o bronze, a cerâmica, o mármore, e por ai afora...*

Melhor resposta hoje:

Rashad: *sei lá, entende? mas pode ser... experimentação, eh, tdo que vc faz de modo ousado, [...] alguma coisa que vc usa pra criar em cima, pode tá na tela do seu computador, na internet, nas coisas que vc usa todo dia... olha, pode ser uma invasão de espaço, pode ser qualquer coisa em qualquer lugar, até o para-brisa do seu carro cheio de pó pode ser usado pela arte, entende? [...] ia me esquecendo, o corpo, a sua pele, seus sussurros, tdo pode virar suporte para a arte.*

Desde que a arte abriu mão das referências tácteis e pretendeu criar uma superfície ótica, minimizou também a sua matéria e materialidade. Diante do ecletismo total dos anos 1980, em que

jovens artistas expõem lado a lado com os velhos vanguardistas, no pensar de José Gil (2005, p. 94), a ideia “*n’importe quoi*” indicava um empobrecimento aleatório, uma impotência mesmo. Conforme Gil (2005, p. 94), valorizou-se múltiplos estilos, nenhum estilo, numa total negação de qualquer projeto vanguardista, “sem qualquer justificação - verdadeiramente *pour n’importe quoi*”. Diante da reação negativa, abriu-se espaço para gama infindável de produções heterogêneas, por vezes, confusas, insustentáveis. Outras vezes, justamente por causa da impossibilidade de poder classificar e manter uma unidade, mínima que seja, potencializou-se o que antes era impensado, insuportável, insuficiente, inestético, contraditório, sem-discurso, promíscuo, confuso e caótico. A busca por uma conexão fez do nexos uma indiferença pelo nexos. Em vez de nexos, combinações possíveis, abertura ao acaso, profusão do caos, retorno ao ato de criar. “É o movimento quase de ‘*assemblage*’ das imagens já constituídas, não o processo da construção, que interessa agora.” (GIL, 2005, p. 103)

Com a profusão de uma grande variedade de “novos” materiais se esvaziou o discurso da desmaterialização da obra. Os novos suportes, incluindo os virtuais, se potencializam mais pela sua capacidade de atualização que por sua adequação material. Cada suporte (material ou virtual) dispara elementos díspares para compor um mesmo plano. Há um plano, não um projeto. Um pedaço de papel, uma folha de plátano, a areia da praia pode ser suporte para infinitas criações. Em seu devir, um grão de areia pode microscopicamente conter o mundo. Como conter o mundo em um papel A4?

De um papel, tela, muro bloco de pedra, peça de madeira, computador ou qualquer conjunto de coisas, espera-se extrair um rosto, uma paisagem, um corpo formado. Antes de formar um rosto, uma paisagem, o suporte está povoado de uma infinidade de coisas materiais e imateriais, temporais e intemporais. Ao mesmo tempo em que incorpora uma série de elementos novos, pode recusá-los como insuporte e vir a se transformar em outra coisa.

Em seu devir, um suporte entra em estado de mudanças contínuas. A cada transformação, abre-se um processo contínuo de desterritorialização e reterritorialização que faz do suporte um corpo possível. O papel em seu devir mostra um percurso metamorfoseado, labiríntico. As paredes das cavernas, as placas e os tijolos de barro, ou até ossos e metais fundidos estão entre os muitos suportes em que foram inscritos os símbolos das culturas arcaicas. Pela leveza e pela portabilidade conseguida na utilização de plantas, como o bambu e o papiro, e, mais tarde, de peles de animais, os guardiões do conhecimento da antiguidade transformam os novos suportes em objetos culturais. No Antigo Oriente, há mais de dois mil anos, surgem os primeiros rolos feitos com a pele de carneiros, finos e resistentes ao manuseio e transporte. Cortados em partes e costurados em uma das extremidades, forma-se uma espécie de livro, o primeiro códex, mais portátil que os rolos. Por volta do século II, os chineses realizam uma mistura de fibras que os permite fazer um suporte mais fino e

maleável. Durante cerca de 600 anos, tentam guardar segredo de sua manufatura até que os seus vizinhos do Sol Nascente desvendassem as misturas e os procedimentos dessa nova pele chamada papel. De fibras de linho, tecidos velhos e redes de pesca confeccionadas com linho, extraiu-se o saikö, o mais nobre de todos os papéis. Um pouco mais adiante, o mesmo ritual: *Kozo, Gampi e Mitsumat*, utilizando plantas da família da amoreira, a principal matéria prima do Oriente. Novas experimentações aproximam ainda mais as qualidades de leveza e de resistência do papel. Passando pelas margens do Mediterrâneo e atingindo o velho mundo, a invenção da imprensa, empreendida por Johan Gutenberg em 1442, faz do papel uma realização narcisista no que diz respeito ao espírito do novo homem da recém criada modernidade.

Formado de pasta celulósica, substância de fibras vegetais, de folhas de bananeira, de eucalipto, de bambu, de cana de açúcar, grama, cascas de cebola, de abacaxi, palha de milho, pita, taboa, papiro, o papel entra em devir com a história dos povos, com uma

multiplicidade de conhecimentos e tecnologias. A sofisticação na especialização da sua produção chega a dividir o mundo entre o novo e o velho. Os processos artesanais de mistura de fibras naturais dão lugar a produções industriais que entram em disputas territoriais, fazendo das marcas designações de tipos diferentes de papel, como jornal, bufon, acetinado, apergaminhado, couchê, bíblia, offset, canson, fabriano, murillo, ingres, schöllers, acqua, velin salto, bristol, vergé, sulfite, filigranado, vegetal, manteiga, kraft, carmen, chinês, japonês (RIBEIRO, 1987, p. 19s). Com as grandes máquinas a vapor, o papel passa a servir de meio a nova literatura emergente de um mundo cada vez mais tecnocrático e burocrático. Metamorfoseando em forma de e-paper e e-book, o papel continua sendo um suporte do conhecimento, como nos tempos em que o homem arcaico, sendo

vencido pela sua capacidade de esquecimento, buscou um suporte para registrar suas lembranças e seus mitos. Assim, o papel surgiu e continua coexistindo com as diferentes superfícies de registro: os meios de comunicação, as paredes, os muros, os trens, os postes, os viadutos das cidades, nos monitores de todos os tipos. A necessidade primordial de se expressar, como nas paredes das cavernas, continua a proliferar em seu devir. Marcas de resistência arredias aos registros oficiais se expressam em forma de novas formas de papel. Como um plano em que sobrevoam continentes e ilhas, o papel envolve forças determinantes que dão desenvolvimento a uma vida: o papel do professor, dos alunos, da escola, do governo, das instituições e de toda sorte de relações que se estabelecem. A superfície do papel é um meio para pensar e viver um mundo de múltiplas possibilidades.



O olho por onde eu vejo Deus é o mesmo olho por donde ele me vê.
(Ângelus SILESIUS apud BARTHES, 2006, p. 23)

xi - formA4 - molduras

*sobre as linhas duras e bem delineadas da vida,
não existe um corpo que possa ser esperado.
quanto mais se avança, mais se perde
e não há em quem se possa lançar a culpa.
o corpo trilha um caminho que não tem volta.*

Os cortes retilíneos que dimensionam uma folha de papel impõem um limite ao seu campo visual. A geometria desse plano é definida por suas coordenadas externas que lhe conferem um enquadramento. De vários formatos e tamanhos, a partir da invenção da imprensa de Gutenberg, o papel passou a ter o formato retangular, uma das formas mais comuns usadas na pintura e na arquitetura. Estendendo-se aos mais diversos campos e suportes, nota-se uma preferência da forma retangular como ideal estético que se dá pelo equilíbrio entre a sua base e sua altura. Dos diferentes tamanhos de papel, o mais utilizado no segmento da impressão é o A4. Com 21 cm de

largura e 29,7 cm de altura, definido pela norma ISO¹⁶ 216, em 1975, o A4 é uma convenção que forma e formata, enquadra e agrada a maioria.

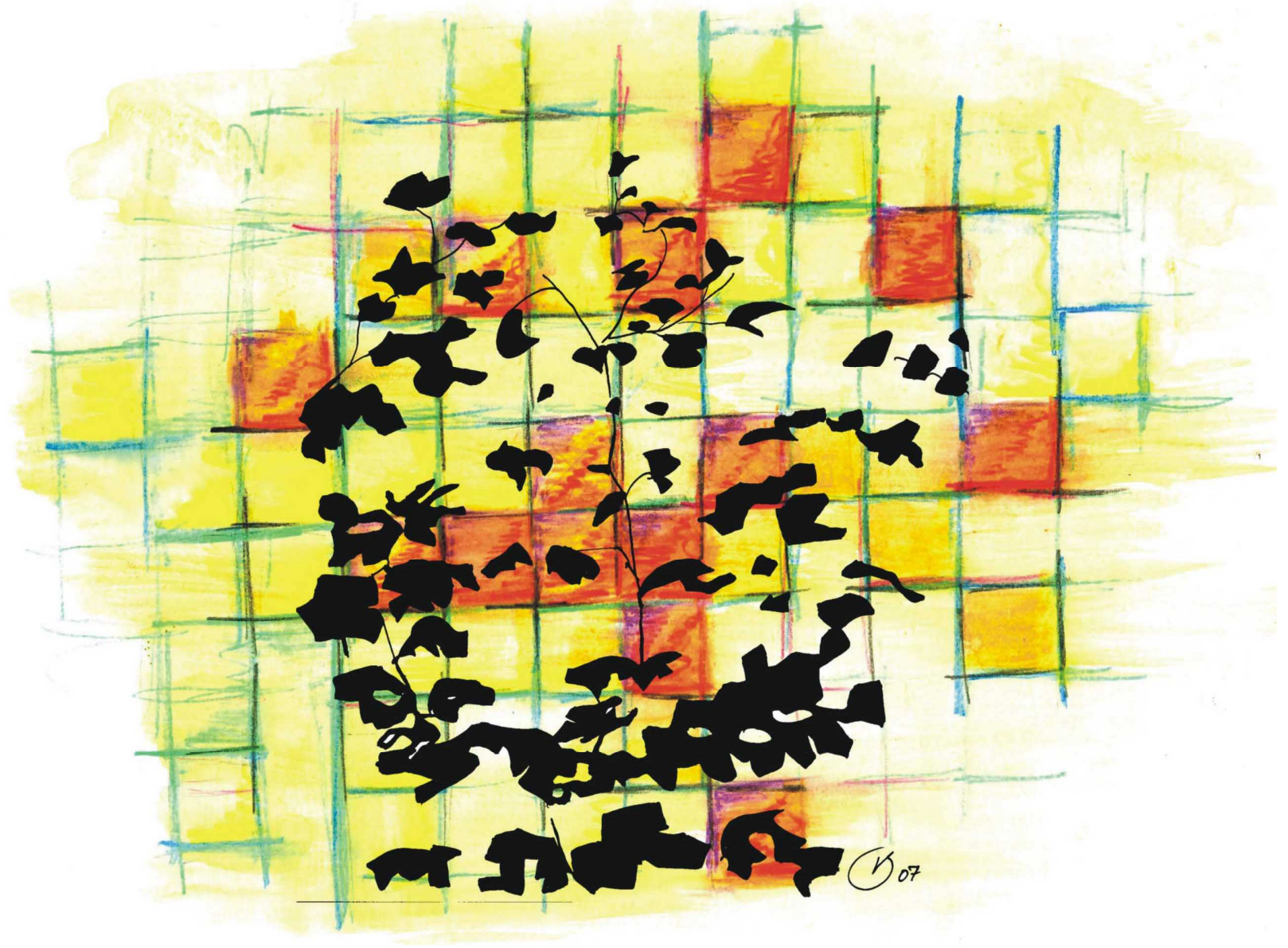
Com as dimensões desse formato retangular, o papel passou a desempenhar diferentes papéis na vida. Contratos são realizados, crianças registradas, óbitos emitidos, aulas são planejadas, vidas avaliadas, a arte requerida. Nesse formato, vê-se realizado um ideal subjetivo, como na célebre forma retangular da “seção de ouro” ou “áurea proporção” da composição renascentista, pelo qual se cria que “o ‘retângulo áureo’ era seguido, de maneira inconsciente, no formato de uma porção de coisas feitas pelo homem, como capas de livros, janelas, mesas etc.” (SUASSUNA, 2005, p. 366) O erro está em subjetivar esse enquadramento como impulso natural e uma necessidade própria da psicologia humana. Não se pode ver aí graça e solidez como prerrogativas do gosto estético. A definição dos limites de um espaço está estreitamente ligada a uma visão de mundo. Cada visão de espaço comporta-se de modo diferente fora do território e da época em que foi introduzida. O uso persistente e continuado de um determinado modelo ao longo dos séculos condiciona o conceito e a visão que se tem dele. Portanto, cada modelo só existe enquanto produto e convenção. Mas, até que ponto se crê no poder das convenções?

A correspondência entre os retângulos, o maior está para o menor assim como o menor para o maior, é uma invenção que confere coordenadas para uma visão cúbica do mundo, em que as imagens são inscritas nos limites de uma série de retângulos. As molduras resultantes dessa visão perspectivista do mundo conferem uma soberania visual antropocentrista.

¹⁶ A *International Organization for Standardization* (Organização Internacional para Padronização), fundada em 23 de fevereiro de 1947, em Genebra, na Suíça, atualmente, contando com a participação de 170 países, aprovou, em 1975, a ISO 216 para *Formatos e dimensões de papel - série A e B*. Disponível em: <http://www.iso.org/iso/catalogue_detail?csnumber=4087> Acesso em: 17 jan. 2011.

Mesmo nos limites da convenção, continentes e ilhas cabem num papel A4. É possível criar nos limites de um A4? É possível criar limites? Há limites para a arte? Não se pode criar a partir de alternativas já dadas. Mesmo do nada, é preciso criar o novo. Indiferente dos limites de uma formatação, na ruptura com as convenções, transpondo fronteiras, a criação segue seu devir. Criar, inventar, até mesmo o possível tem que ser reinventado. A vida não se deixa formatar, como a arte, ela precisa ser reinventada incessantemente.

Um papel, um suporte com limites delineados, vem a ser uma superfície ilimitada para o pensamento. Ainda que como uma ilha, é de uma superfície que se trata: “[...] um sentimento como o amor mede-se bem melhor – caso possa ser medido – pela importância da sua superfície do que pelo seu grau de profundidade” (TOURNIER, 1985, p. 60). Em vez de profundidade, a superfície, a dobra. Intempestivo por ser turbulento, intensivo por ser caótico. Cada superfície tem sua amplitude, como num plano de composição. Os seus limites criam espaços para conter o caos, mas não limitam a criação. “Só temos folhas A4”, mas as forças e as intensidades da arte e da vida criam toda uma vontade para o trabalho. Toda superfície é potencialmente um território para a criação. A escolha de uma superfície não restringe a criação. Cria-se na areia traçando com um graveto, ou entre as nuvens, fazendo pular animais e do sopro do vento entoando o som de um violino.



*O procedimento é apenas a condição,
por mais indispensável que seja.
Chega às novas figuras quem sabe transpor o limite.*
(DELEUZE, 1997, p. 30)

xii - happypaper - frágeis intervenções

*frágil como o papel,
potente como a vida.
a arte é a boa saúde.
quem desenha ou escreve
é um médico de si
busca curar-se a si mesmo
e redesenhar o mundo.*

INTERVENÇÃO

Uma banca no calçadão no centro da cidade, no hall de entrada da universidade, da escola, do shopping. Disponibilizar folhas de papel sulfite A4 e materiais de desenho, como lápis diversos, canetas, tinta têmpera, mas também tesouras, régua e outros materiais afins do meio escolar com um convite: CRIE ALGO COM UMA

FOLHA A4 E DEPOSITE NA CAIXA AO LADO. Mostrar o que se pode fazer com e a partir de um papel A4: para desenhar, dobrar, escrever, brincar, criar, rasgar, amassar, agir, sonhar... Alguns registros e tomadas. Câmera de vídeo atrás de uma árvore ou ao lado de uma banca de revistas. Ficar na espera das possíveis interações. Criar afectos.

Isto é arte?

Depende do ponto de vista?

O ponto de vista depende da posição que se olha?

Qual é a sua posição?

PLANO DE AULA EXPERIMENTAL¹⁷

Subvertendo o formato A4

Faixa etária de ensino: alunos de 10 a 15 anos

Conteúdos e objetivos

- *Execução de algumas técnicas com o mínimo de material, exercitando a criatividade.*
- *Exercitar um novo modo de olhar o material como o qual os alunos estão habituados a trabalhar, que é a folha A4, propondo o exercício para outros meios.*
- *Trabalhar o conceito: o que é a folha A4 e para o que serve? Escultura? Suporte?*

Procedimentos

1. Peguem uma folha e um lápis.

- *Já utilizaram este material antes? Conhecem este material? (É o material que eles usam em TODAS aulas de artes).*
- *Para que serve?*

- Do que é feito?

Formato pré-estabelecido pela indústria.

- Como podemos utilizá-la de outra forma? Como régua? (Conceito)

2. Sintam a folha.

- Usem os sentidos. Observem o retângulo duro, as linhas retas.

3. O caos: Amassem a folha com toda a força, façam uma bola e troquem com os colegas.

4. Modelagem: Conformem uma parte do corpo com a folha, apertando-a contra os dedos, o rosto... Observar o resultado.

5. Linhas: Dobrem o papel em qualquer sentido, quantas vezes quiser... observem.

6. Desenquadrando: Rasgar a folha, transformando o retângulo.

7. Novo elemento: utilizem o lápis para outro fim. Fazer os mesmos questionamentos sobre o uso e o conceito. Não pode riscar no que restou do papel. Mas pode furá-lo, utilizar como rolo, modelar com o lápis.

8. Grande final: Utilizem o lápis com o conceito para o qual foi criado, para escrever ou desenhar. Se quiserem, escrevam um poema, um verso, façam um desenho, criem uma textura, etc.

9. Observar o trabalho.

¹⁷ Plano de aula elaborado e desenvolvido por Gustavo Sousa, em estágio supervisionado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Humaitá, em Porto Alegre, RS, do curso de Licenciatura em Artes Visuais, disciplina EDU02103: Estágio I - Artes Visuais, Profa. Dra. Paola Zordan, Faced/URFGS, 2011/1.

Cada experiência artística é pensada na ordem do vivido, no fluxo de uma vida. Cada traço afeta um mundo possível. Outros afectos estão por serem criados. Toda criação segue seu próprio fluxo. Novos papéis se fundem com textos e imagens criados. A arte reinventa as intermediações entre a racionalidade e a sensibilidade. Cria-se para a vida, para todo o cosmo. Cria-se em todas as possibilidades da existência, em toda a sua fragilidade. “Pois algo que os gregos não possuíam era uma saúde robusta – seu segredo era venerar também a doença como uma divindade, desde que tivesse ‘poder’” (NIETZSCHE, 2005c, p. 132).

A afirmação da potência do frágil na arte extrapola os suportes das obras, pois não só a obra é frágil, como também o pensamento que a cria. A arte não se enquadra nos limites de uma forma nem segue a direção de uma flecha temporal. Também não busca uma direção de sentido. Nega a dialética e ri do bom senso em favor do *nonsense*, do incorpóreo, do paradoxal. Em vez de profundidade, a superfície, a dobra. Intempestivo por ser turbulento, intenso,

caótico. Em busca de um tempo outro, a arte vive fora das coordenadas do passado, do presente e do futuro. A arte conduz a afirmação da novidade, como produção de uma diferença. Não se atrela ao passado e nem se lança ao futuro. Ainda que seja uma construção, ou uma reconstrução do que foi visto, pensado – perspectiva da intercontextualidade – não se trata de refletir o que os outros disseram, escreveram, pintaram, mas de ser capaz de estabelecer uma relação que seja nova, que não havia sido realizada antes. Também não se trata de se precipitar no futuro em busca de uma transcendentalidade, nem mesmo de estabelecer uma diferenciação entre o teórico e o prático. Por isso, o ato de criar não tem a ver com contemplação, reflexão e comunicação, mas com o estabelecimento de uma correspondência ainda não pensada, como invenção de uma novidade num tempo não pensado, quiçá, também possível nas práticas escolares de releituras de obras de arte. Desse modo, arte não projeta e nem faz dela mesma um meio para um determinado fim a não ser a vida.

O frágil na arte não está relacionado com a resistência dos materiais usados, nem com a efemeridade de sua duração, nem com os limites de seus suportes e espaços, mas por se sustentar apenas como sensações. A potência do frágil se afirma na volubilidade da conservação das sensações que uma obra de arte produz. Por ser misturado à vida (COCHIARALE, 2006, p. 39), a fragilidade das obras retoma um discussão pertinente: no que incide a sua fragilidade? Na duração efêmera? Por pertencer a uma coletividade? Pela ocupação do espaço de rua? Por ser incompreendida pelo público? Pela sua proliferação e única existência no meio eletrônico e virtual? Pela impossibilidade em diferenciar movimentos diferentes ou diferença de estilos? Arte independente ou para o mercado?

Desde uma abordagem estética, Nadja Hermann (2006) discute as possíveis aproximações entre estética e ética na sua correlação entre a arte e a vida. Poderia a estética ser autônoma em relação à vida e à ética? Sua preocupação é por uma estetização exagerada,

caracterizada por uma autonomia da arte sobre o cotidiano, o que conduziria a uma individualização da ética. Ao negar qualquer finalidade para a arte a não ser ela mesma e desacreditar a sua dimensão pedagógica, estar-se-ia afirmando a total autonomia da criação artística centrada em si mesma, desvinculada da moral (HERMANN, 2006, p. 36).

A possibilidade consiste justamente em que as vivências da experiência estética tragam novas interpretações para os princípios éticos e para as diversas maneiras de se dizer o bem, ampliados agora pela vivência da experiência estética. (Ibid. 2006, p. 44)

Desse modo, a educação toma das experiências estéticas elementos para a aprendizagem que conduzem a novos modos de lidar com a moral. A autora pondera que, embora não se possa fazer uma relação direta entre ética e estética, uma total separação entre essas duas dimensões da vida não é possível, porque as formas de vida que atendem a interesses próprios estão numa relação de

interdependência com as que, por serem coletivas, precisam ser protegidas pela moral (Ibid., 2006, p. 44s).

Tão frágil como a obra é a moral que a nomeia. Ao pensar a heterogeneidade das diferentes expressões artísticas, importa a duração das sensações de cada obra, independentemente das condições morais de sua existência. À semelhança do que Deleuze e Guattari falam dos conceitos, as obras se sobrepõem, justapõem e coexistem, mas cada obra se ergue num plano separadamente (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 68). Em vez de “ou”, “ou”, a arte que se pensa, a partir da Diferença, vem a ser “e”, “e”, “e” (Id. 1995, p. 37). O cotidiano misturado na arte e a arte no cotidiano. Do museu para a rua, da rua para a internet, e do meio eletrônico para a rua e da rua para o museu.

Uma obra permanece aberta a uma multiplicidade de sentidos. Guarda acasos ou reserva mistérios. Nietzsche, no aforismo 171, do capítulo quarto do livro *Humano, demasiado humano*, mostra que ocorre frequentemente um duplo exagero daqueles que falam

de arte. Se forem artistas, exageram “para maior glória da arte”. Se forem leigos, por ignorância. O acaso e o inexplicável compõem tanto a criação quanto a interação com a obra:

O escultor pode acrescentar ou omitir muitos pequenos traços: assim também o intérprete, seja ele um ator ou, em música, um virtuose ou maestro. Esses muitos pequenos traços e retoques lhe satisfazem num momento, e, no outro, não; estão ali mais pelo artista do que pela arte, pois também ele precisa, no rigor e na autodisciplina requeridos pela apresentação da idéia básica, de doces e brinquedos para não se aborrecer. (NIETZSCHE, 2005c, p. 121)

Para Nietzsche, a intenção de um ideal de existência de uma verdade precisa ser combatida até mais que as falsas verdades. As formas de uma obra de arte têm sempre algo de facultativo, que escapam de uma análise. Pressupõe-se a “uma multiplicidade de planos, já que nenhum abraçaria todo o caos sem nele recair.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 68)



*Pois muito bem, faze como eu!
Aprende também alguma coisa de mim;
somente agindo se aprende.*
(NIETZSCHE, 2005b, p. 313)

xiii – professor de papel – embate diário

Muitos são os papéis que se espera de um professor. Mas seu principal papel tem sido dar conta de uma pilha de folhas A4. Os papéis se multiplicam e se avolumam no escaninho da escola e nos espaços da casa. Parecem ter vida própria: fotocópias de textos, lições, exercícios, recortes e colagens de livros didáticos, reproduções de obras, trabalhos de alunos, caderno de chamada, intermináveis tarefas, noites de trabalho. Rodeado de papéis, espera-se que o professor dê conta de garantir o “bom” desenvolvimento de uma aula. Por maior que seja o esforço em cumprir com todas as tarefas, pode se encontrar os papéis por toda parte. Formulários a serem preenchidos periodicamente, planejamentos, cadernos de chamada, planilhas de controle de frequência, avaliações e pareceres, prazos a vencer, rotina que enlouquece. Apesar do avanço da informatização, *blogs*, *wikis*, *msn*, recursos digitais, lousa interativa, postagens *online* de pareceres e menções, a necessária burocracia foi pouco otimizada. A cada reunião, novas tarefas, novos registros, novos papéis. Além dos papéis pedagógicos e burocráticos, cumpre também exercer com responsabilidade os papéis sociais, familiares e afetivos. Os papéis de um professor se expandem conforme suas vivências: o papel de ser colega e amigo de colegas, de amigo e conselheiro de alunos, cuidador de pátio, enfermeiro, juiz de paz, especialista em sua matéria, produtor cultural, orientador educacional, terapeuta,

bombeiro, horticultor, reciclador, recreacionista, guia, instrutor, e, por uma vontade incomensurável, pesquisador, escritor. São tantos papéis, que o professor se confunde com eles. Professor de papel¹⁸, facilmente rasgado, virtualizado, deletado e amassado. No embate diário, de papel a papel, corpo a corpo com os alunos e o horror às aulas. Menosprezando o cuidado de si, segue no seu papel de dar aula. “Quem é professor geralmente é incapaz de ainda fazer algo para o próprio bem, está sempre pensando no bem de seus alunos, e cada conhecimento só o alegra na medida em que pode ensiná-lo. Acaba por considerar-se um via de passagem para o saber, um simples meio, de modo que perde a seriedade para consigo.” (NIETZSCHE, 2005c, p. 127)

Com a atual organização escolar, pouca mudança se vislumbra. Desde o seu início, quando a educação saiu da esfera do privado para a esfera pública, as aulas seguem a lógica da produção industrial. O mundo passou por mais duas a três revoluções tecnológicas, mas a educação não sofreu nenhuma mudança radical. As salas de aula continuam com a concepção de organização reformista da escola dominical do século XVII. A disposição das crianças e dos adolescentes em uma sala de aula desfavorece um ambiente de aprendizagem (FLETCHER, 2009, p. 55). Apesar dos benefícios proporcionados pelo uso da internet, uma revolução na aprendizagem está para ser inventada. Os educandos continuam sendo agrupados por idade e diferenciados por nível de ensino. Sentados em fila, a nuca do colega continua sendo a primeira visão. Sem ver os rostos, sem se mexer e, até a pouco tempo, só se manifestando e levantando quando autorizados pelo professor. Nesse último ponto, talvez tenha que se admitir uma mudança. Hoje, as crianças forjam a conquista do direito à fala e já não permanecem imóveis em suas classes, de modo que, ainda que se esforce muito, o professor não consegue manter o silêncio em uma turma. Assim, um retorno ao caos

¹⁸ Em alusão ao livro de Gilberto Dimenstein, *O cidadão de papel* (Ed. Ática, 21ª Edição - 2005), em que o autor aborda a infância marginal e discute a forma pela qual, no país, os direitos à cidadania não passam do papel. Disponível em: <<http://www.wagnerlemons.com.br/cidadaodepapelgilbertodimenstein.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2011.

engendra o dever dos acontecimentos em sala de aula. As explicações enfadonhas e a lousa monocromática não são mais suportáveis. Crianças e adolescentes não param mais para ouvir nem ao professor nem os colegas. A overdose das informações e a instituição da cultura da opinião reduziram a capacidade da atenção a intervalos de segundos. Os alunos esperam muito mais do seu professor. As novas tecnologias de ontem se tornaram velhas hoje. Não dá para disfarçar quando a Internet é usada como “tapa-buraco” ou “enfeite” nas aulas¹⁹. Um mundo ilimitado se vislumbra nas telas magnetizantes. Apesar dessas pequenas revoluções infantis, não se percebe uma mudança radical no ambiente e na organização da aprendizagem. O que enojou a educação é também o que a mantém imobilizada. As resistências que se manifestam nas instituições escolares são respaldadas por um discurso dominante que dogmatizou e naturalizou suas próprias crenças. Segundo Fernando Hernández (2007, p. 11), “as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira”, por que:

- a única forma que se tem de agrupar os alunos é por idade;
- apenas um professor há de trabalhar por vez em cada grupo;
- os livros-texto são a fonte prioritária do aprendizado;
- o espaço da sala de aula há de ser fechado para facilitar o controle do grupo;
- as provas dão conta do que os alunos têm aprendido;
- separar por disciplinas, como divisões estanques, é a melhor forma de planejar o que se deve ensinar;
- os horários (fragmentados como uma grade televisiva) são a única maneira de organizar o tempo escolar;
- o exercício e a repetição são as melhores formas de favorecer o aprendizado;
- os alunos são indolentes e não têm interesse por nada, e que, por isso, há de se separar os melhores do resto;
- os professores são umas vítimas sofredoras, desamparadas e sem reconhecimentos de seu trabalho;
- as famílias são se responsabilizam pela educação de seus filhos;
- a escola há de preparar para o amanhã e, especialmente, para ir à universidade;
- sua função é que os indivíduos se convertam em alunos. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 11s)

¹⁹ Conforme Linda Harasim, professora da Universidade Simon Fraser, em Vancouver, no Canadá, conforme reportagem da Revista VEJA, de 25/03/2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/papel-professor-manter-se-atenado>>. Acesso em: 06 mar. 2011.

Difícil livrar-se dos discursos dominantes que agenciam um sistema educacional que dão cara à escola, configuram uma aula, instituem o papel de professores, alunos, família, sociedade... Não se negará que o papel do professor foi e continuará sendo o de guia dos processos de aprendizagem. Mas, independentemente, dos recursos que se domina ou se tem à disposição, talvez se devesse iniciar uma mudança de rumo, livrando-se das “boas intenções” que povoam a educação humanista. Como recordara Peter Sloterdijk, “o humanismo se oferece como cúmplice natural de todos os possíveis horrores que podem ser cometidos em nome do bem humano.” (SLOTERDIJK, 2000, p. 31) A sociedade alfabetizadora, portanto, literária, abismou a diferença entre os seres humanos bestializados e humanizados. Por humanizado, entende-se domesticado. A sociedade moderna funda-se sobre as oposições que cria e mantém. O sujeito educado, civilizado e universal só subsiste diante de sua negativa, outro sujeito desajustado, perverso e diabólico. Por um lado, ocorre um processo de instituição de sujeitos infernais, por outro, eles subsistem a si mesmos e, conforme, Sandra CORAZZA (2002, p. 15) “são usados como estratégias de controle e regulação, forma matricial de qualquer ideologia e movimentos de fetichização, fabricados pelas Igrejas, teólogos, governantes, diretores de consciência, confessores, legisladores, famílias, educadores...”. Peter Sloterdijk recorre ao personagem Zaratustra de Nietzsche para centrar sua crítica ao humanismo, segunda a qual, o gênero humano, “eles próprios se submeteram à domesticação e puseram em prática sobre si mesmos uma seleção direcionada para produzir uma sociabilidade à maneira de animais domésticos.” (SLOTERDIJK, 2000, p. 40)

Como rejeição da falsa pretensão do humanismo literário, seja ele na roupagem cristã, marxista, ou existencialista, talvez se devesse iniciar planejando aulas sobre o nada, sem amarra exterior, sustentada apenas pela força interna de seu estilo, como Gustave Flaubert pretendeu fazer em relação à escrita. Ainda que, conforme

Deleuze em entrevista a Claire Parnet, em 1988,²⁰ sejam necessárias horas de preparo para se conseguir um instante de inspiração em uma aula, ainda que seja justamente isto o que pode dar sentido a uma aula, talvez devesse se livrar da preocupação com uma determinada intenção, tema, matéria, e criar mais espaços para a expressão e a criação em todas as áreas de conhecimento. Em vez de áreas, mais planos para erguer conceitos. Talvez se devesse suplantar definitivamente as ideias maniqueístas de que “o ensino é sempre reacionário, reproduzidor”, enquanto “a arte é sempre transgressora, revolucionária, transformadora” (ALMEIDA, 2009, p. 40). Da mesma forma, as falsas oposições que relacionam “ciência com razão e arte com paixão”. (Idem, 2009, p. 152) Entre todos os papéis que se espera de um professor, talvez, ele possa ser guia de um pensamento que faça da arte e da ciência um caminho possível para criar o estilo de um modo de se ver, sentir e pensar novamente o mundo. O papel de uma aula seria, nessa perspectiva, multiplicar a diferença. Uns aprendendo com os outros no encontro com as coisas. A aprendizagem depende de um encontro com alguma coisa que faz pensar (DELEUZE, 2003, p. 15). O papel de uma aula talvez pudesse ser criar espaços para se colocar problemas para respostas possíveis num determinado horizonte de eventos e vivências. O conhecimento, enquanto criação, não se ensina, se vive, pois pressupõe a experiência. “A arte elabora tocas, cria espaços de bem viver, aponta conflitos, faz pensar.” (ZORDAN, 2007, p. 289) Nada a lamentar. Ainda que o próprio professor desapareça, as intensidades do ensino ficam. Na perspectiva dionisíaca, a existência é suficiente para justificar a imensidão dos sofrimentos. A liberdade de poder pensar e se mover entre os corpos deste mundo possibilita viver plenamente a própria existência.

²⁰ Em entrevista citada anteriormente, no item *P de Professor*, Deleuze diz: “Se você quer 5 minutos, 10 minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação.” (DELEUZE; PARNET, 2005)



“SEM TÍTULO”

Aos que lhe perguntarem em que consiste a escrita, Virginia Woolf responde:

Quem fala de escrever

O escritor não fala disso, está preocupado com outra coisa.

(DELEUZE, 1997, p. 16)

xiv – secreção – o iNominável

Quando se está às voltas procurando dar um “desfecho” para a pesquisa, surge uma preocupação pelo título, tantas vezes repensado ao longo de toda a escrita. No final, se projeta nele uma imagem de um suporte como um objeto que, movida por uma estranha necessidade, se quer palpável. A definição do título coloca-se como uma espécie de guia ou taxonomia do pensamento. Contudo, em exposições de arte, sobretudo nas contemporâneas, obras “sem título” são bastante frequentes. Para os artistas, a função do título não é revelar algo da obra nem “guiar” o olhar do público, pois, ao ser criado, já se tornou “outra coisa”. Nas produções textuais, especialmente

na publicação de livros, se espera que o assunto ou a matéria desenvolvida seja designado pelo título.

O que o endereço do destinatário é para uma carta, o *título* deve ser para um livro, ou seja, o principal objetivo é encaminhá-lo à parcela do público a qual seu conteúdo possa ser interessante. Por isso, o título deve ser significativo e, como é constitutivamente curto, deve ser conciso, lacônico, expressivo, se possível um monograma do conteúdo. São ruins, por conseguinte, os títulos prolixos, os que não dizem nada, os que erram o alvo, os ambíguos, ou então os falsos e enganosos, que acabam dando a seu livro o mesmo destino das cartas com o endereço de destinatário errado. (SCHOPENHAUER, 2007, p. 62)

Salvo em poesias ou aforismos, a ausência de uma nomeação produz um inevitável estranhamento, porque um vazio incômodo se instala. Paira no ar uma necessidade de inscrever com propriedade e autoria o que se pensa e se quer referendar. Se um texto e uma obra não são nomeados, parece que algo lhes falta, ou que a propriedade de um autor é obliterada. Seja antes, durante ou após a escrita, tal qual o pintor diante de uma tela branca ou o compositor diante de seu instrumento, o objeto de criação deverá se configurar com todas as vísceras e dilaceramentos²¹ possíveis. Na mistura de todas as substâncias, o título surge como incessante condição do estopo de uma criação.

Sendo o título *InSuportes* um nome frágil, a sua composição textual não passa de um pretensioso empreendimento que lança atravessamentos variados. Alguns, persuadidos de uma visão tecnicista, esperam que seja original e inédito sem, contudo, comprometer

a extensão do que se expõe. Defensores do racionalismo verificam se expressa a matéria de modo coerente e objetivo com um saber instituído. Alguns passadistas observam se a tradição da história do pensamento humano está bem resguardada segundo os liames da filosofia. Outros, preocupados com as distinções acadêmicas, têm preferência por formas clássicas, ainda que evitem formulações herméticas. Há também os comunicadores, para os quais é indiferente se o que se produz é sagrado ou profano, coloquial ou científico, pois estão preocupados com a audiência de suas informações. Os revolucionários são contundentes em sua exigência por algo que desperte a consciência do mundo. Os ressentidos evitam tanto a formulação técnica quanto a provocação acadêmica. Os mais exóticos ficam à espreita de uma revelação secreta ou estão inclinados a cultuar mistérios. Já os poetas, no fluxo de seus pensamentos e afectos, compõem com o ritmo elementos que fazem naufragar a presunção do seu ser. Os amantes da arte são criadores que desejam disparar suas criações ativando humores.

²¹ Conceito que faz referência à obra *Dilacerada*, 2006, de Raquel Andrade Ferreira. Em 2009, compôs a dissertação de mestrado da artista sob o título: *Dilaceração, uma poética do aprender em arte*. (FERREIRA, 2009).

Diante da multiplicidade dos afectos de uma paisagem, o que se pode nominar vem a ser frágil, insuportável. Qualquer tentativa de objetivação permanecerá na condição do improvisado, do provisório, da experimentação, mais próximos do acaso, como num lance de dados. Ao experimentar, exprimir e expressar incansavelmente o que se pensa e o que se sabe sobre um plano de composição, encontra-se pontos de conexão e estabelecem-se zonas de intensidade sem que se tenha a pretensão de designar

algo. Longe de ter que revelar algo intrínseco do conteúdo, sem jamais esgotar seu sentido, uma nomeação pode ter a grata possibilidade de ser uma disjunção, de revelar seu fora, de instaurar uma multiplicidade. O papel tem nome, mas em razão de uma secreção se cria um título. Cria-se procedimentos para testar a linguagem e levá-la a forçar o seu limite (DELEUZE, 1997, p. 30). Obras de arte se produzem ilimitadamente sem que se possa nomeá-las.



o papel dessa dissertação

*uma folha de papel A4,
a mesma usada por uma professora
é aquele que falta para a outra,
justamente, A4,
formatado pela Iso 216, em 1975,
fabricado por uma indústria poluente qualquer,
usado como suporte e insuportes de variadas finalidades,
inventado pelos chineses,
aperfeiçoado pelos árabes,
tipografado por Gutenberg,
não para de metamorfosear,
está nos arquivos públicos,
fecha contratos,
testemunha novas vidas,
vira suporte para aulas de arte,
ou bolinha de papel,*

*não desaparece com a chegada dos e-books,
mesmo volúvel, volátil,
guardado a sete chaves,
triturado ou queimado em fogueira,
sempre volta, indubitável presença.
sob folhas de papel impressas,
paisagens, textos e imagens,
autores lidos, páginas devoradas, desvios e disparos múltiplos,
se estendem sob a frágil face,
nada que foi iniciado, permanecerá,
algo haverá de ser esquecido,
outra parte seguirá seu próprio devir,
em função de novas paisagens,
o que não se grava no papel,
grava-se como força e paixão,
nada é eterno,
só o que retorna, difere, subsiste,
a fuga é a melhor trajetória para o caos,*

*pode-se estabelecer pontos, traçar linhas,
mostrar conceitos,
mas a força é indecifrável,
sempre corre-se o risco de fixar uma imagem para o pensamento,
figuras, temas e conceitos cumprem uma tarefa,
ainda não se sabe se provocam um encontro entre as coisas,
é suficiente saber se provocam um encontro das pessoas com as coisas,
se uma diferença nos vetores iniciais dos disparos foi criada,
a razão dos movimentos iniciais,
aqueles que mobilizaram os sentidos do disparo inicial,
deixam de ser relevantes,
permanece o que provocou intensidades,
sempre retorna o que um dia foi desejo,
em vez de evolução, novas criações,
novos papéis, novas paisagens,
novas imagens do pensamento,
com novos problemas a estudar
um devir só, ensino e arte,*

*seus territórios, currículos e matéria,
interessa o disparo da escrita,
aquele que faz valer o esforço de uma criação.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor**: Razões e paixões do ofício. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

ARAÚJO, Ana Rita Ferreira de. Projetos Pedagógicos. **Revista Digital Art&**, [S.l.], Ano II - n. 2, Out. 2004. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-02/projetos.htm>> Acesso em: 15 mar. 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. Tradução J. Guinsburg. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, MEC/SEF, v. 6. 1997.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Massangana, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Noologia do currículo: Vagabundo, o problemático, e assentado, o resolvido. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 27, n. 2, p. 131-142, jul./dez. 2002. Tema do fascículo: Dossiê Gilles Deleuze.

_____. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b.

DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar-comum**: Uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac & Naif, 2005.

DELEUZE, Gilles. Causas e razões das ilhas desertas. Manuscrito dos anos 50. In: LAPOUJADE, David (Org.). **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006a, p. 17-22.

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Revista e atualizada. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

_____. **Francis Bacon**: Lógica da sensação. Equipe de tradução Roberto Machado (Coord.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

_____. **Lógica do sentido**. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. O ato de criação. Tradução José Marcos Macedo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jun. 1999. Caderno Mais, p. 5-4 a 5-5. Disponível em: < <http://www.makidea.com.br/2010/06/03/ato-de-criacao/>> Acesso em: 20 set. 2010.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Ano Zero: Rostidade. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996a, v. 3, p. 31-61.

_____. Introdução: Rizoma. Tradução Ana Lúcia de Oliveira. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v. 1, p. 11-37.

_____. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto A. Munõz. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

_____. 28 de novembro de 1947: Como criar para si um corpo sem órgãos. Tradução Aurélio Guerra Neto. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996b, v. 3, p. 9-29.

_____. 1730: Devir-Intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. Tradução Suely Rolnik. In: _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b, v. 4, p. 11-113.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. [Transcrição anônima do vídeo com o mesmo título, postado por Bernardo Rieux, em 06 de Agosto de 2005.] Disponível em: <<http://oestrangeiro.net/esquizoanalise/67-o-abecedario-de-gilles-deleuze>>. Acesso em: 19 jan. 2010.

EISNER, Elliot W. **Educar la visión artítica**. Barcelona: Paidós Educador, 1995.

FEIL, Gabriel Sausen. **Procedimento Erótico, na formação, ensino, currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2008. [Tese de Doutorado em Educação]. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

FERREIRA, Raquel Andrade. **Dilaceração uma poética do aprender em arte**. Pelotas: FAE/UFPEL, 2009. [Dissertação Mestrado em Educação]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2009.

FLAUBERT, Gustave. **Cartas Exemplares**. Segunda Parte: Os anos de Madame Bovary, 1851-1856. Tradução Carlos Eduardo Lima Machado. São Paulo: Imago, 1993, p.46-145.

FLETCHER, Harrel. Algumas ideias sobre Arte e Educação. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis. **Educação para a arte, Arte para a educação**. Porto Alegre, 2009, p. 49-63.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado**: Por uma filosofia do design e da comunicação. Tradução Raquel Abi-Sâmara. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um Cachimbo**. Tradução Jorge Coli. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GEORGES, Jean. **A escrita**: memória dos homens. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

GALVANI, Mara Aparecida Magero. Leitura da Imagem: Resgatando a história e ampliando possibilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FAGED, v. 30, n. 2, p. 143-164, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Dossiê Arte e Educação. Arte, Criação e aprendizagem.

GIL, José. **“Sem Título”**, Escritos sobre Arte e Artistas. Lisboa: Relógio D’Água, 2005.

GOMES. Paola Basso Menna Barreto. **Arte e geo-educação: Perspectivas virtuais**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2004. 378 f. [Tese Doutorado em Educação]. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

_____. Devir-animal e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FAGED, v. 27, n. 2, p. 59-66, jul./dez. 2002. Tema do fascículo: Dossiê Gilles Deleuze.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Catadores da Cultura visual: Proposta para uma nova narrativa educacional**. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. ¿De que hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FAGED, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Dossiê Arte e Educação. Arte, Criação e aprendizagem.

HERMANN, Nadja. Estetização do mundo da vida e sensibilização moral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FAGED, v. 30, n. 2, p. 35-47, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Dossiê Arte e Educação. Arte, Criação e aprendizagem.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KANDISKY, Wassily. **Do espiritual na arte.** E na pintura em particular. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

MATSUDA, Koichi Washi. **O papel artesanal japonês.** São Paulo: Aliança cultural Brasil-Japão, 2004.

MELLO, Jamer Guterres de. **Insensato:** Um experimento em arte, ciência e educação. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2010. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência.** Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Além do bem e do mal:** Prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

_____. **Assim Falou Zaratustra:** Um livro para todos e para ninguém. Tradução Mário da Silva. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

_____. **Humano demasiado humano:** Um livro para espíritos livres. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005c.

_____. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** 2. Ed. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PARSONS, Michael J. Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE. **Anais...** São Paulo: SESC, 1998. p. 2-9.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. p. 9-21.

_____. Sincretismo em desenhos animados da TV: O Laboratório de Dexter. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 30, n. 2, p. 123-142, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Dossiê Arte e Educação. Arte, Criação e aprendizagem.

RIBEIRO, Milton. **Planejamento visual gráfico**. 2. ed. rev. Brasília: Linha, 1987.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Estética no ensino das artes visuais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 30, n. 2, p. 49-69, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Dossiê Arte e Educação. Arte, Criação e aprendizagem.

SCHOPENHARUER, Arthur. **A arte de escrever**. Organização, tradução, prefácio e notas Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. Tradução José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética/Spinoza**. Tradução e notas Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

TOURNIER, Michel. **Sexta-Feira ou Os Limbos do Pacífico**. Tradução Fernanda Botelho. São Paulo: Difel, 1985.

ZORDAN, Paola. Arte com Nietzsche e Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 30, n. 2, p. 261-272, jul./dez. 2005. Tema do fascículo: Dossiê Arte e Educação. Arte, Criação e aprendizagem.

_____. Aulas de Artes, espaços problemáticos. **Cadernos de Aplicação**, UFRGS/Colégio de Aplicação, Porto Alegre, v. 20, n. 22, p. 279-294, jul./dez. 2007.

_____. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do LAV, UFSM/Centro de Educação**, Santa Maria, v. 5, p. 1-12, 2010a. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/search/authors/view?firstName=Paola&middleName=&lastName=Zordan&affiliation=UFRGS&country=>>> Acesso em: 20 jan. 2011.

_____. Melodrama e Ideal Ascético em Nietzsche: para pensar o mau gosto. **Palíndromo** (Online), Florianópolis, UDESC/PPGAV, v. 3, n. 3, p. 203-221, 2010b. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/3_teorias_hst_arte.html>. Acesso em: 20 jan. 2011.

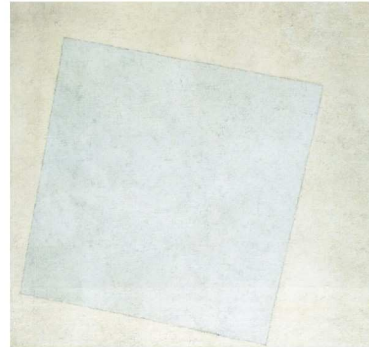
_____. Povo e Filosofia: um encontro necessário. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambu, ANPED/GT17-1680, 2006. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>> Acesso em: 20 set. 2010.

_____. Disparos e excesso de arquivos In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 20., 2011, Rio de Janeiro. **Subjetividades, Utopias e Fabulações**. Rio de Janeiro, 26 set. - 1º out. 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/documentos/pesquisadores_anpap_2011.pdf> Acesso em: 28 ago. 2011.

ANEXOS



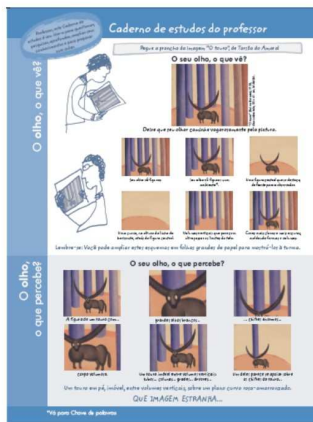
O touro [Boi na floresta], 1928, de Tarsila do Amaral. Óleo sobre tela, 50 x 61 cm. (P. 27)



Quadrado branco sobre fundo branco, 1918, de Kazimir Malevich. Óleo sobre tela, 79,4 x 79,4 cm. (P. 48)



A traição das imagens (Isto não é um cachimbo), 1928/1929. René Magritte. Óleo sobre tela, 60,33 x 81,12 cm. (P. 50)



Mundos inventados (caderno de estudos do professor do material didático: Arte na Escola, publicado em 2003.). Sugestões para roteiro de aula com o quadro *O Touro [Boi na floresta]*, de Tarsila do Amaral. Do (P.27)



Sobre o branco II, 1923. Wassily Kandinsky. Óleo sobre tela, 105 x 98 cm. (P. 48)



Isto não é um cachimbo (Os dois mistérios), 1966. René Magritte. Gravura, 18,0 x 13,0 cm (folha 28,0 x 27,6 cm), 1966. (P. 50)